

Міністерство освіти і науки України
Криворізький державний педагогічний університет
Кафедра загальної та вікової психології

**Актуальні
проблеми психології
в закладах освіти**

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Заснований у 2008 році

Випуск 13

Кривий Ріг
2023

УДК 159.9:37.015.3(082)

ЗАСНОВНИК І ВИДАВЕЦЬ:
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Криворізького державного педагогічного університету
(протокол № 10 від 11 травня 2023 р.)

Рецензенти:

К. Олександренко, доктор психологічних наук, професор
Т. Бородулькіна, кандидат психологічних наук, доцент
О. Тарасова, кандидат психологічних наук, доцент

Головний редактор:

Н. М. Токарева, доктор психологічних наук, професор

Редакційна колегія:

Ю. М. Карандашев, доктор психологічних наук (Ph.D.),
професор (Польща)
Т. В. Сенько, доктор психологічних наук (Ph.D.),
професор (Польща)
А. В. Шамне, доктор психологічних наук,
професор (Україна)
Н. М. Макаренко, кандидат психологічних наук,
доцент (Україна)
Я. О. Гапочка, технічний редактор (Україна)

Міжнародна наукова рада:

Я. Бартошевський, доктор філософських наук (Ph.D.),
професор (Польща)
С. Л. Богомаз, кандидат психологічних наук,
доцент (Білорусь)
Х. Нога, доктор психологічних наук (Ph.D.),
професор (Польща)
Т. І. Ронгінська, доктор психологічних наук (Ph.D.),
професор (Польща)

Збірник містить результати наукових теоретичних і емпіричних досліджень актуальних проблем організації освітнього процесу та психолого-педагогічного супроводу суб'єктів освітнього простору. Тематика публікацій свідчить про різноманітність інтересів психологічної спільноти. Опубліковані матеріали адресовані як фахівцям, так і тим, хто цікавиться сучасним станом психологічної науки.

Наукове видання

**Актуальні
проблеми психології
в закладах освіти**

Випуск 13

Українською, польською, англійською мовами

Статті друкуються в авторській редакції з оригінал-макетів Авторів
За достовірність викладених фактів відповідальність несе Автор
Редколегія не завжди поділяє теоретико-методологічні погляди
Авторів

E-mail: k_psychology@kdpu.edu.ua

Тел.: (056) 470-13-56
(097) 145 93 30

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації КВ № 24090-13930Р видане 19.06.2019 р.*

Зміст

Розділ I. Загальнотеоретичні проблеми психологічної науки

Даценко О. А.

Самоефективність особистості: психологічний дискурс 9

Карандашев Ю. М.

Повертаючись до першопричин... 19

Пінська О. Л.

Теоретичні засади особистісного саморозвитку як психологічного феномена 36

Розділ II. Онтогенетичні виміри психічного розвитку особистості

Бессмертна С. Ф.

Психологічні аспекти морального розвитку підлітків (на прикладі вивчення роману Г. Лі «Убити пересмішника») 53

Матковська К. А.

Гендерні особливості перебігу кризи середини життя..... 69

Токарева Н. М.

Предиктори розвитку комунікативної поведінки школярів підлітково-юнацького віку 77

Розділ III. Психологічні особливості професійної підготовки фахівця

Ткаченко О. А., Тураєва О. В.

Особливості навчальної мотивації студентів в умовах збільшення частки дистанційного навчання у складі комбінованого 97

Розділ IV. Психолого-педагогічний супровід освітнього процесу

Дрібас С. А., Балабас Н. О.

Психологічний аспект використання технологій інтерактивного навчання у процесі організації проектної діяльності в умовах дистанційної освіти 111

Халік О. О.

Управління вчителем зворотним зв'язком в освітньому процесі 120

Розділ V. Соціально-психологічні аспекти становлення особистості

Макаренко Н. М.

Концептуальні підходи дослідження механізмів, чинників деструктивного впливу соціальних мереж на емоційну сферу особистості 137

Сенько Т. В.

Психологічна характеристика взаємодії між поколіннями в сім'ї 148

Розділ VI. Прикладні аспекти застосування психологічних знань

Дрібас С. А.

Розробка профорієнтаційного виховного заходу на тему «Світ професій в історичній ретроспективі» 171

Козут О. О.

Особливості діагностики та психологічної допомоги дітям, які переживають депресію 176

Розділ І
Загальнотеоретичні проблеми
психологічної науки

Самоефективність особистості: психологічний дискурс

Даценко О. А.

Анотація. Стаття присвячена проблемі самоефективності, що особливо гостро постала на сьогоднішній момент у нашій країні. Зазначено важливість її дослідження як у теоретичному, так і практико-прагматичному аспекті. Була здійснена спроба аналізу традиційних підходів до проблеми як у вітчизняній, так і зарубіжній психології. Представлено теоретичний огляд деяких як традиційних, так і сучасних концепцій самоефективності, розглянуто різні дефінітивні позиції щодо психологічного змісту поняття. З'ясовано, що самоефективність — це неодноразово верифікований досвід продуктивної самореалізації; унікальна й узагальнена якість, у якій інтегровано різні психічні елементи, зокрема мотивація, когнітивні складові, почуття впевненості, установка на успіх і т. д. Самоефективність розглянуто як процес і результат самотворення особистості, показник психологічної зрілості та компетентності людини. Наголошено на зв'язку самоефективності з концептом «Я», цінностями, смислами, здібностями та стратегіями проактивної поведінки. Підкреслено роль самоефективності у структурі стресостійкості. Окреслено перспективи подальших наукових досліджень. Акцентовано на необхідності створення цілісної теоретичної моделі дослідження феномена в особистісній парадигмі.

Ключові слова: самоефективність, продуктивність, ресурс, досвід, самореалізація.

Постановка проблеми

Незворотні соціально-економічні та політичні процеси в суспільстві викликають зміни у традиційній системі життєдіяльності людини, диктуючи високі стандарти успішності. У зв'язку з цим дедалі більшу увагу приділяють проблемі ефективності людського існування та психологічного благополуччя. Постають питання визначення детермінант продуктивного функціонування, виявлення умов і внутрішніх механізмів самореалізації, серед яких особливе місце займає самоефективність.

Аналіз наукових досліджень та публікацій з теми

На сьогоднішній момент проблема самоефективності представлена в різних психологічних теоріях і дослідницьких парадигмах. У

зарубіжній психології різні аспекти її дослідження презентовано в працях А. Бандури, М. Єрусалема, Р. Шварцера, М. Шерера, Д. Шанка, Б. Зіммермана, Дж. Капрари, Д. Сервона, Л. Первіна та інших. Значний інтерес феномен самоефективності представляє і для українських психологів: С. Максименка, В. Ямницького, І. Манохи, Л. Сердюк, І. Галецької, — у працях яких зроблено спробу комплексного його вивчення як механізму результативної життєтворчості.

Незважаючи на активну зацікавленість науковців, проблема самоефективності щодо теоретичних основ і в аспекті практичного застосування є недостатньо розробленою. Визнаного концептуального розуміння феномена в науці досі немає. Проте, постановка проблеми самоефективності особистості має велике теоретичне значення у зв'язку з потребою в доповненні та розширенні наукових уявлень про сутність цього особистісного утворення. У прикладному аспекті сфера вивчення окресленого явища постає як симбіоз різноманітних фактів, приватних методик, підходів і положень, розроблених у межах окремих галузей науки. Така ситуація обумовлює задачі комплексного аналізу феномена самоефективності у просторі сучасної психології.

Мета статті — теоретичний аналіз і систематизація наукових положень самоефективності як психологічного явища.

Викладення основного матеріалу дослідження

Самоефективність як предмет психологічного аналізу широко представлена в різних теоріях і напрямках, а саме поняття розглядається в тісному семантичному зв'язку з такими категоріями, як «самореалізація», «продуктивність», «результативність», «акме» і т. д.

Самоефективність (*self-efficacy*) — стрижневе поняття в соціально-когнітивній теорії А. Бандури, яке розумілось як «...переконання людини у своїй здатності ефективно діяти у тій чи іншій ситуації; супроводжується вірою в успіх, перевагою мотивації досягнення, є проявом завзятості та наполегливості людини» [1, с.123]. У роботах науковця та його послідовників вказано на відмінність між поняттями очікування ефективності (*efficacy expectation*) й очікування результатів (*outcome expectation*). Очікування ефективності є сукупною, прогностичною оцінкою застосування власного досвіду в процесах самореалізації, що підкріплена почуттям упевненості у власних силах і здібностях. Отже, самоефективність постає як переконаність у власній потенційній можливості успішно досягти мети [1].

Самоефективність — центральна та важлива детермінанта людської поведінки, яка дозволяє досить точно передбачити її реальні результати; важливе особистісне утворення, що в поєднанні з когнітивними, мотиваційними, афективними та конативними складовими виражається в продуктах матеріальної та духовної культури суспільства. Самоефективність тлумачать у контексті уявлень про власний потенціал, який, впливаючи на рішення, дії та переживання, обумовлює та спрямовує активність особистості в напрямку отримання бажаного результату.

На думку Л. Сердюк, «самоефективність виступає складним індивідуальним утворенням, основним компонентом самотворення особистості та має тісні зв'язки з низкою важливих показників, таких як адаптованість, психологічна продуктивність, самоактуалізованість та самоприйняття» [8, с. 10]. Серед основних її властивостей науковці звертають увагу на: рівень розвитку, узагальненість і силу [1; 4; 7]. Рівень самоефективності відображає варіації завдань і ситуацій різних ступенів складності, із якими суб'єкт справляється або ні. Під узагальненістю розуміють перенесення уявлень про власну ефективність на інші задачі. Цей показник відображає результативність не окремої діяльності, а скоріше результативність самої особистості, її компетентність і досвідченість. Сила усвідомлюваної суб'єктом ефективності виявляється в рівні впевненості у власній успішності, довірі до себе як носія необхідних ресурсів. У цьому контексті конструкт впевненості як система особистісних установок на позитивний результат виявляє фундаментальне значення.

В. Ромек упевненість у собі визначає як «позитивну суб'єктивну оцінку індивідом власних навичок та здібностей, достатніх для досягнення значущих цілей і задоволення потреб» (цит. за [3, с. 435]). На ґрунті впевненості формуються переконання у своїй здатності успішно діяти в тій чи тій ситуації, реалізуються вміння впливати на обставини та діяти всупереч перешкодам. Упевненість у структурі самоефективності — це своєрідний шаблон атитюдів і навичок, які консолідують і спрямовують активність у напрямку отримання результатів. Люди, які впевнені в собі, опрацьовують у внутрішньому плані найбільш сприятливі варіанти розвитку подій і підбирають для цього найбільш дієві засоби.

С. Мадді також підкреслює роль упевненості як механізму самоефективності [5]. Науковець зауважує, що «...дійсність насичена труднощами, перешкодами, люди постійно зазнають невдач, втрачають надію. У зв'язку з цим кожному необхідно мати тверде відчуття

особистої спроможності, щоб не послаблювати зусиль, необхідних для досягнення успіху у житті. Значної ролі тут набуває «влада Я» [5, с. 387].

Фундаментальна присутність категорії «Я» робить феномен самоефективності особистісним за своєю сутністю. Самоефективність розглядають як одну з базових потреб суб'єкта, стимул і результат його вчинків, діяльності та поведінки; має прямий взаємозв'язок із ціннісно-смыслову сферою, здібностями й організацією активності. Вона виступає як глобальна ціль, до якої прагне кожна людина; функціонує як оцінка результативності життя та самооцінка власної особистості. Концепт самоефективності у структурі самосвідомості є відображенням особистісної зрілості, передбачає самоорганізацію та рефлексивно опосередковану активність під час вибору цілей і прийнятті вольового рішення. Відображаючи цілісну організацію психіки, її аксіологічні, мотиваційно-вольові, когнітивні, конативні та інші компоненти, самоефективність є свідченням загальної розвинутості, виявляє людину як носія досвіду, ресурсів і якостей, необхідних для продуктивної життєдіяльності та самореалізації. Як зазначав С. Рубінштейн, на ймовірність досягнень людини впливають складові образу «Я», які приводять до успіху в тих випадках, коли вони активно використовуються в процесі життєдіяльності [6].

В особистісній парадигмі самоефективність представлена як інтегративна властивість, що виражається у специфічних здібностях та розкриває людину як суб'єкта продуктивного існування. Здійснення життєдіяльності в певних обставинах поєднує в собі сукупність різноманітних психічних якостей, завдяки чому людина наближається до мети, практично реалізує плани, здатна до свідомої, креативної та відповідальної самоорганізації. Д. Шапошник-Домінська додає, що особистісний простір охоплює досвід пізнання та цінностей, ментальних та інструментальних ресурсів, поведінкових зусиль та інших механізмів, що забезпечують різноманіття можливих векторів розвитку та варіантів трансформації особистості за рахунок розширення активності та залучення нових засобів [9].

Самоефективність як відображення рівня суб'єктності дозволяє людині окреслювати напрями та зміст життєдіяльності, проводити «ревізію досвіду», погоджувати наявні ресурси з перспективами самореалізації. Л. Сердюк зазначала: «У найзагальнішому вигляді самоефективність — це процес і результат здійснення самого себе, пошук засобів та ствердження своїх цінностей і сенсу існування у кожний момент часу» [8, с. 78]. Вона виступає як прагнення людини до

якомога повнішого прояву своїх можливостей і здатностей, виступає тим консолідуючим фактором, із яким пов'язане вирішення проблем особистісного розвитку та життєвого самовизначення.

Концепція самоефективності знаходить своє відображення і в інших психологічних теоріях, у межах яких зроблено спробу виявлення специфічних особливостей, механізмів і чинників цього утворення.

Авторське тлумачення самоефективності запропонував Д. Майєрс, як «відчуття власної компетентності й ефективності, що позитивно впливають на самоповагу і почуття власної гідності» [9, с. 82]. На думку науковця, самоефективність надихає людину на вчинки, змушує боротися з несприятливими обставинами, долати сумніви та докладати зусилля. Д. Майєрс вважає, що головне джерело підвищення самоефективності — пережитий досвід успіху та компетентність людини, які дають віру у власні можливості досягнути позитивного результату [9].

Спираючись на ідеї Дж. Роттера, автор атрибутивної теорії мотивації Б. Вайнер зазначав, що оцінка результативності поведінки багато в чому залежить від інтерпретації причин своїх успіхів і невдач. Науковцем було виділено три виміри детермінаційних факторів: місце, де знаходиться причина (усередині чи зовні), стабільність і підконтрольність, які по-різному співвідносяться між собою та змушують людей по-різному на них реагувати. Загалом процес атрибуції відбувається в такій послідовності: подія — атрибуції — судження про відповідальність — психологічні наслідки (майбутні очікування, емоції) — поведінка. Б. Вайнер стверджує, що атрибуція невдач стабільними внутрішніми факторами (наприклад, власними низькими здібностями) призводить до очікування подальших невдач і, як наслідок, інтерпретації себе як неефективного суб'єкта. На противагу цьому атрибуція успіху стійкими внутрішніми чинниками, які підкріплюються оптимістичними очікуваннями та механізмами саморегуляції, підсилює почуття самоефективності. Аtribuція виступає процесом роз'яснення самому собі причин і наслідків власної результативності. Вона не лише впливає на інтерпретацію та оцінку суб'єктом ситуації і себе в ній, а й визначає стратегії досягнення надалі, що в підсумку виражається в показниках високої чи низької самоефективності.

Концепція вивченої безпорадності М. Селігмана узгоджується з поняттям низької самоефективності. Автор намагається пояснити неуспішну поведінку, використовуючи конструкт вивченої безпорадності. Вивчена безпорадність пов'язана з порушенням

безпосередніх зв'язків у сфері мотивації, когнітивних та емоційних процесів. Вона виникає внаслідок слабкої контрольованості ситуації (цит. за [9]). М. Селігман довів, що досвід тривалих неуспехів, постійних невдач виступає достовірним зовнішнім предиктором очікування негативного результату, тобто низької самоефективності.

У статті Р. Уайт «Перегляд мотивації: поняття компетентності» автор зазначає, що активність індивіда спричиняється «мотивацією через почуття ефективності» (цит. за [3]). На відміну від мотивів базових потреб, що виникають від внутрішнього дефіциту, мотивація ефективності спонукається новими для суб'єкта стимулами та підкріплюється тоді, коли цікавість і дослідницька активність породжують елементи новизни у сфері свідомості. Розвиток мотиву ефективності відбувається через придбання суб'єктом знань, умінь і навичок, які залучені до складних процесів життєдіяльності і виражають прагнення до компетентності як рушійної сили самоефективності.

У концепції імпліцитних уявлень К. Двек виділено два типи мотиваційних установок, що характеризуються різним ступенем релятивності конативних, когнітивних та емоційних процесів у дихотомії «успіх — невдача» — «орієнтація на оволодіння майстерністю» й «орієнтація на безпорадність». Поведінковий шаблон, названий «майстерним», інтегрує реакції, спрямовані на способи досягнення: збільшення наполегливості, цілеспрямованості, застосування досвіду знань, копію і т. д., — що відображається в показниках високої самоефективності. Цей тип орієнтації передбачає можливість перенесення уявлення про власну результативність на різні сфери та впливає на рівень загальної самооцінки успішності. «Шаблон безпорадності» проявляється в уявленнях про низьку продуктивність, у нестачі рішучості, пасивності, сумнівах у своїх можливостях і прагненні уникнути ризику та невдач як факторах низької самоефективності (цит. за [9]).

У теорії У. Мітчела самоефективність пов'язана із системою когнітивно-афективних одиниць (компетентність, саморегуляторні стратегії, очікування, переконання, способи кодування та декодування інформації) (цит. за [8]). К. Хаузер також вважає, що одним із складових самоефективності є когнітивний конструкт, який включає розуміння своїх здатностей успішно діяти в різних ситуаціях (цит. за [7]). Інкорпорованість інтелектуальної складової у структуру самоефективності виражається в умінях виокремлювати причинно-наслідковий контент між діями та результатом, а зв'язок з локусом

контролю визначає спрямованість особистості привласнювати успіх чи невдачі собі, або під впливом зовнішніх обставин. Т. В. Білих вважає, що самоефективність обумовлена такою формально-динамічною характеристикою, як інтелектуальна пластичність, яка дозволяє не лише адаптуватися до навколишніх обставин, а й постійно інтегрувати нові ЗУН у площину життєвого досвіду та має значення для процесів продуктивної самореалізації [2].

Ролі самоефективності в процесі подолання стресових ситуацій було присвячено низку робіт у зарубіжних психологічних дослідженнях. Р. Лазарус і С. Фолкман самоефективність розглядають як важливий особистісний чинник аналізу стресової ситуації (цит. за [8]). Вона є результатом логічного опосередкування травмуючих стимулів, виявляє здатність суб'єкта адаптуватися та справлятися з важкими життєвими обставинами. Є. Фрайденберг вважає, що переконання у своїй ефективності допомагає людині використовувати власні ресурси у стресових умовах (цит. за [5]). С. Хобфолл розглядає самоефективність як ресурс проактивної поведінки в екстремальних ситуаціях. Автор зауважує, що в таких випадках відбувається деактивація сформованих ресурсів, проте проактивні копінгі (самоефективність) сприяють акумуляції нових, підтримці наявних і захисту тих, які під загрозою. Суб'єкт прагне включити більше зусиль у досягнення результату, тобто зміцнити самоефективність.

Достатньо розповсюдженою тенденцією є аналіз самоефективності в парадигмі життєстійкості. На думку С. Мадді, «життєстійкість відображає розширену ефективність людини і є показником психічного здоров'я» [8, с.103]. Науковець підкреслює, що життєстійкість є генеральним вектором вибору форми поведінки, спрямованої на виживання у стресогенних ситуаціях; підвищує трансцендентні властивості активності особистості та протистоїть позиції безсилля. Її високий рівень визначає готовність суб'єкта до ухвалення виклику та толерантності до ризику, що в поєднанні з почуттям впевненості свідчить про високу самоефективність [4].

Висновки

Проведений теоретичний аналіз розглянутого феномена засвідчує його складність і багатоаспектність дослідження. На сьогоднішній момент самоефективність розглядається як механізм особистісного зростання, ресурс життєстійкості та боротьби зі стресом, внутрішній предиктор успішного виконання діяльності, показник компетентності і т. д. Самоефективність являє собою важливу

особистісну характеристику, яка проявляється в почутті власної життєздатності та вірі у свої можливості справитися з поставленими завданнями. У своїй структурній сутності самоефективність є полікомпонентним утворенням, у якому особливій ролі набувають почуття впевненості, мотивація досягнення успіху, когнітивні процеси, установки й очікування.

Самоефективність привносить нові можливості саморозвитку та презентує людину як автора життя, який володіє здатностями до самовдосконалення та прагне до високої якості існування. Подальші перспективи дослідження проблеми полягають у більш детальному її вивченні як внутрішнього ресурсу продуктивної життєтворчості та суб'єктивного благополуччя.

Список використаної літератури

1. Бандура А. Теория социального научения. Санкт-Петербург : Евразия, 2000. 320 с.
2. Белых Т.В. Интеллектуальная пластичность в структуре интегральной индивидуальности у студентов с разным уровнем общей самоэффективности. *Известия Саратовского университета. Серия : Философия. Психология. Педагогика*, 2015. Т. 15. Вып. 3. С. 48–57.
3. Галецька І.І. Самоефективність у структурі соціально-психологічної адаптації. *Вісник Львівського університету. Серія «Філософські науки»*, 2003. Вип. 5. С. 433–442.
4. Гальцева Т.О. Види самоефективності особистості: їх характеристика та дослідження. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : «Психологічні науки»*, 2015. №4, С. 110–114.
5. Мадди С. Теории личности. Сравнительный анализ / пер. И. Авидон, А. Батустин, П. Румянцева. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 539 с.
6. Мазилова Г. Б. Соціально-психологічні проблеми успіху і успішності. *Актуальні проблеми психології. Т. 1 : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Вип. 29–30. Київ, 2010. С. 129–136.*

7. Музика О. Самоефективність як чинник професіоналізації студентів. *Освітологічний дискурс*, 2018, № 3–4 (22–23). С. 83–94.
8. Сердюк Л. З. Психолого-педагогічні основи процесу самотворення особистості : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2015. 197 с.
9. Шапошник-Домінська Д. О. Психологічні особливості розвитку самоефективності особистості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ : Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2015. 193 с.

References

1. Bandura, A. (2000). *Teoriya sotsyalnoho nauchenyia* [Social learning theory]. Sankt-Peterburh : Evraziya. 320 s. [in Russian]
2. Belyih, T. V. (2015). *Intellektualnaya plastichnost v strukture integralnoy individualnosti u studentov s raznyim urovnem obschey samoeffektivnosti* [Intellectual plasticity in the structure of integral individuality among students with different levels of general self-efficacy]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya : Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika*, T. 15. Vyip. 3. S. 48–57. [in Russian]
3. Haletska, I. I. (2003). *Samoeffektyvnist u strukturi sotsialno-psykholohichnoi adaptatsii* [Self-efficacy in the structure of social and psychological adaptation]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia "Filosofski nauky"*, Vol. 5. S. 433–442. [in Ukrainian]
4. Haltseva, T. O. (2015). *Vydy samoeffektyvnosti osobystosti: yikh kharakterystyka ta doslidzhennia* [Types of personality self-efficacy: their characteristics and research]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnogo universytetu. Seriiia : "Psykholohichni nauky"*, Vol. 4. S. 110–114. [in Ukrainian]
5. Maddi, S. (2002). *Teorii lichnosti. Sravnitelnyi analiz* [Theories of personality. Comparative analysis] / per. I. Avidon, A. Batustin, P. Rumyantseva. Sankt-Peterburg : Rech. 539 s. [in Russian]
6. Mazylova, H. B. (2010). *Sotsialno-psykholohichni problemy uspikhu i uspishnosti* [Socio-psychological problems of success and success]. *Aktualni problemy psykholohii. T. 1 : Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia. Sotsialna psykholohiia*. In-t psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Vol. 29–30. Kyiv, S. 129–136. [in Ukrainian]

7. Muzyka, O. (2018). Samoefektyvnist yak chynnyk profesionalizatsii studentiv [Self-efficacy as a factor of students' professionalization]. *Osvitohichnyi dyskurs*, 3–4 (22–23). S. 83–94. [in Ukrainian]
8. Serdyuk, L. Z. (2015). Psykholoho-pedahohichni osnovy protsesu samotvorennya osobystosti [Psychological and pedagogical foundations of the process of personality self-creation] : monohrafiya. Kyiv : Pedahohichna dumka, 2015. 197 s. [in Ukrainian]
9. Shaposhnyk-Dominska, D. (2015). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku samoefektyvnosti osobystosti [Psychological features of the development of self-efficacy of the individual] : *dis. kand. psihol. . . . nauk* : 19. 00.01. Kyiv: Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykholohii NAPN Ukrainy. 193 s. [in Ukrainian]

O. A. Datsenko

Self-efficacy of the individual: a psychological discourse

Abstract. The article is devoted to the problem of self-efficacy, which is particularly acute in our country today. The importance of its research in both theoretical and practical-pragmatic aspects is indicated. An attempt was made to analyze traditional approaches to the problem in both domestic and foreign psychology. A theoretical overview of some traditional and modern concepts of self-efficacy is presented, and various definitive positions regarding the psychological content of the concept are considered. It was found that self-efficacy is a repeatedly verified experience of productive self-realization; a unique and generalized quality in which various mental elements are integrated, including motivation, cognitive components, a sense of confidence, attitude to success, etc. Self-efficacy is considered as a process and a result of self-creation of a person, an indicator of a person's psychological maturity and competence. The connection of self-efficacy with the concept of "I", values, meanings, abilities and strategies of proactive behavior is emphasized. The role of self-efficacy in the structure of stress resistance is emphasized. Prospects for further scientific research are outlined. It is noted about the need to create a coherent theoretical model of the study of the phenomenon in the personal paradigm.

Key words: self-efficacy, productivity, resource, experience, self-realization.

Даценко Оксана Анатоліївна,
асистент кафедри загальної та вікової психології
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг, Україна
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6722-6141>
bezadressi@gmail.com

Повертаючись до першопричин. . .

Карандашев Ю. М.

Анотація. Ні класична філософія, ні сучасна фізика донині не дали переконливої відповіді на питання щодо першопричин буття. Автор вважає, що причиною такого стану є, з одного боку, надмірне захоплення дорогавартісними емпіричними дослідженнями і, з іншого, надмірне захоплення часом занадто хитромудрими математичними конструкціями на шкоду простому, але уважному аналізу можливих механізмів, що постають у першопричинах буття.

Ключові слова: онтологія, гносеологія, методологічні рівні, першопричина, субстанціальна одиниця, сферична конструкція, поділ субстанціальної частки.

Постановка проблеми

Тема витоків буття, його першопричин, проходить червоною лінією через історію філософії. І, здавалося б, уже можна було б визначитися, але ні — кожне нове покоління філософів, а за ними і вчених, б'ється головою об ці двері у світле майбутнє істинного знання. Звідси випливає, що попередні спроби були, загалом, безуспішними (позиція песиміста) або ж були низкою кроків поступального сходження людського розуму до вічної, але, на жаль, недосяжної істини (позиція оптиміста). Однак якщо позиція незадоволеного песиміста мотивує його продовжувати пошуки, то позиція оптиміста, який уже втішився, залишає його погоджуватися з існуючим станом речей. Автор відносить себе до категорії песимістів, а тому продовжує пошуки всупереч загальному стану задоволеності. Багатьом здається, що цим мають займатися фахівці, а не любителі від філософії або науки, але це, мабуть, хибна думка, яка виправдовує власну бездіяльність.

Викладення основного матеріалу дослідження

1. Порочний цикл «логій»: онто- і гносео-

З одного боку, є світ, що оточує нас і називається буттям. Він — первинний за визначенням. З іншого боку, є ми, тобто. кожен із нас як прилад, що відображує стан буття. Його первинність рівноцінна первинності буття, оскільки ми є його частиною. Знання про буття виникає в результаті його відображення у стані суб'єкта

як відображувального приладу. Порівнюючи образ об'єкта із самим буттям, ми приходимо до висновку щодо істинності нашого знання (Аристотель). Але вводячи акт порівняння, створюємо в такий спосіб другий прилад-суб'єкт, який відображує взаємодію першого суб'єкта з буттям. А щоб визначити істинність цього нового образу, потрібно ввести третього суб'єкта, який порівнюватиме образ, отриманий другим суб'єктом, із відображенням буття першим суб'єктом.

Нехай надано число n . Наступним за ним буде число $n+1$. І яке б число n ми не обрали, завжди знайдеться наступне число, що буде більшим за нього на одиницю. Перехід від цього числа до наступного є в нашому випадку актом відображення, який породжує новий суб'єкт, а рівняння, що описує цей процес, у якому наступний стан визначається попереднім, називається рекурсією, тобто повторенням, що прагне нескінченності. Тому, розпочавши з першого відображення, ми прирікаємо себе на всі наступні, що спрямовують нас у «дурну» (Гегель) нескінченність математичних абстракцій.

Чи дає істинне знання акт порівняння образу об'єкта із самим об'єктом, як наполягав Аристотель? — Ні, не дає, бо помилковою є сама постановка питання. Об'єкт не можна порівняти з його образом доти, доки перший не буде представлений другим образом, подібним до першого. А цей новий акт відображення вводить свої викривлення, тобто істинним, як передбачалося, не є і не може бути. Тобто, замість того, щоб об'єкт порівнювати з його образом, порівнюються вихідний образ об'єкта з контрольним образом. Тому запропоноване Аристотелем визначення істини містить у собі непереборний недолік, а отже, не може бути прийнятим за основу.

Більшої уваги заслуговує протилежний підхід, заснований не на відображенні об'єкта у вигляді образу, а на втіленні образу у вигляді об'єкта, який називається модельним. У цьому процесі вихідний об'єкт спочатку відображується, а потім на засадах отриманого образу втілюється як модельний об'єкт. Після цього обидва об'єкти — прообраз і модель — спочатку відображуються, а потім порівнюються за однакових умов. Здається, що ця процедура більш реальна, ніж Аристотелеве визначення істини.

Спираючись на вищевикладене у визначенні поняття істини, ми обриваємо порочний цикл «логія» онто- і гносео-, що заводить у недосяжне «далеко», і обмежуємо себе первинною парою понять, тобто буттям і його пізнанням, які представлені у філософії двома її центральними розділами: онтологією, тобто. вченням про буття, і гносеологією, — вченням про пізнання. Зважаючи на те, що модельний

підхід робить головний акцент на створенні дублікату вихідного об'єкта, — онтологія, як наука первинна, виходить на перший план, а гносеологія — на другий, допоміжний.

Відносно свіжим прикладом такого підходу є філософія Гегеля, який розпочав своє вчення з «Феноменології духу», тобто гносеології, а продовжив «Наукою логіки», тобто онтологією, але вже не повертався до першої в її вихідному вигляді. Звісно ж, такий підхід більше відповідає природі речей, ніж заглядання в неї через чисельність багаторазових відображень, близькість яких до істини з кожним кроком тьмяніє.

2. Методологічні рівні

Звертаючись до самого змісту гносеології, відразу натрапляємо на методологічні рівні, що визначають види ставлення до об'єкта. Серед усіх рівнів, наведених у поданій нижче таблиці (табл. 1), нас цікавлять у контексті обговорюваної теми дві характеристики. По-перше, перехід від гносеологічного знання до онтологічного, що обумовлено логікою попереднього розділу. І по-друге, перехід від регіонального знання до універсального, що обумовлено узагальненістю підходу, заявленого в самій темі першопричин. У результаті отримуємо той методологічний рівень, на якому слід працювати в темі, що обговорюється, а саме — загальносистемний. Метасистемний і концептуальний рівні, які знаходяться над ним, випадають із розгляду, бо належать до гносеології, а теоретичний, емпіричний та інші рівні — випадають із розгляду як такі, що належать до регіонального знання. Ці вимоги є важливими в окресленому контексті, щоб не витратити час на погляди, підходи, концепції і теорії, які не відповідають висунутим критеріям знання, оскільки вони свідомо випадають із заявленої у назві статті теми дослідження.

Таблиця 1. Визначення рівнів знання

Nr	РІВНІ	D/I	G/O	U/R	T/E	S/M	N/P
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Концептуальний	d	g	u	t	s	n
2	Метасистемний	i	g	u	t	s	n
3	Загальносистемний	i	o	u	t	s	n
4	Теоретичний	i	o	r	t	s	n

Продовження табл. 1

1	2	3	4	5	6	7	8
5	Емпіричний	i	o	r	e	s	n
6	Методичний	i	o	r	e	m	n
7	Прикладний	i	o	r	e	m	p

Позначки:

D/U — дедуктивне/індуктивне (знання),

G/O — гносеологічне/онтологічне,

U/R — універсальне/регіональне,

T/E — теоретичне/емпіричне,

S/M — описове/методичне,

N/P — наукове/практичне.

Джерело: власна розробка

3. Два розуміння субстанції

Слово «субстанція» складається з префіксу *sub*, що означає «під» або «нижній», і кореня *stantia*, що асоціюється з поняттям «речовина». Інакше кажучи, йдеться про первинну матерію. У філософії ж поняття «субстанція» розуміється як «сутність», що відноситься в онтології до об'єктів, які є причиною самих себе, тобто таких, які ніяк не залежать від інших речей і не мають потреби в них для свого існування. Тобто йдеться про самодостатність, але не як рису характеру людини, а як вихідну властивість матерії, здатність її до існування.

Слід зазначити, що «субстанцію» можна розуміти в двох діаметрально протилежних значеннях. За першим значенням стоїть розуміння «субстанції» як чогось цілісного, величезного, одиничного та єдиного, яке відтворює саме себе, а отже, існує незалежно. З огляду на її цілісність і єдиність така субстанція може лише ділитися, виявляючи внутрішню структуру. Щоправда, виникає питання, звідки вона взялася, така величезна, а тим більше єдина. У другому значенні «субстанцію» тлумачать загалом як чисельну множину неподільних субстанціальних одиниць, кожна з яких відтворює саму себе, а тому теж не потребує певного зовнішнього заповідання, з боку інших субстанціальних одиниць. На відміну від першого значення маємо тут перед собою чисельну множину субстанціального пилу, не обмежену у своїх розмірах. Здається, що таке «пильове» розуміння субстанції носить більш природний характер, ніж образ гігантського цілого, що невідомо бог звідки взялося й відтворює саме себе.

4. Точка геометрична та матеріальна

Геометрія користується поняттям точки, яка задається в деякому задалегідь заданому просторі. Чи можна сказати, що вона існує?... Напевно, ні, тому що для свого існування потребує навколишнього простору, який описується зовнішньою попередньо заданою системою координат. Геометрична точка не породжує саму себе, а вноситься в заданий простір, видаляється з нього або якось переміщується в ньому. Вона пасивна в цьому просторі. Якби не було зовнішньої опори з боку координатної системи, вона взагалі зникла б. Висловлюючись інакше, у ній немає механізму самовідтворення. Вона дозволяє створити себе з нічого і так само знищити, перетворивши її на ніщо. Вона штучна, а тому нежива.

Фізика також користується поняттям точки, але точки вже матеріальної. Правда, передовіряючись математиці, фізика повторює всі дефекти геометричної точки. Єдине, чим вона відрізняється від неї, це те, що їй приписуються маса, швидкість і прискорення. Щодо простору та координат, усе це цілком береться з геометричної точки. Щоправда, маса, швидкість і прискорення в ній теж не самостійні, бо визначаються зовнішнім оточенням матеріальних точок заданого простору. Так само як і геометричну точку, матеріальну точку у фізиці можна створити або знищити, змінивши її характеристики зовнішніми діями. Надана ж собі, матеріальна точка так само пасивна як і геометрична, бо не володіє здатністю до самовідтворення.

5. Передумови субстанціальної одиниці

Уявімо собі кульку від настільного тенісу, пофарбовану в чорний колір. Останній символізує, по-перше, наявність у нього одиничної маси, а по-друге — відсутність кольірних відмінностей. Якби куля залишалася білою, це означало б, що її немає. А чорний колір говорить про її присутність. Вочевидь, усе це суть умовності, які ілюструють первинну властивість субстанціальної одиниці. Вона може бути, а може і не бути. Це «бути» не означає її «буття» або «існування», а означає єдино те, що, перебуваючи у стані «бути», вона має шанс на існування, а у стані «не бути» вона не має цього шансу. Зі сказаного не випливає, що чорний колір кульки гарантує йому існування. Зовсім ні, він свідчить єдино про те, що лише на цій підставі можна побудувати існування кульки. Біла ж кулька, безмасова, позбавлена цієї можливості. Ну, і зауважимо, що чорна не може перетворитися на білу (матерія не зникає безслідно...), а біла не може стати чорною (...і не виникає з нічого).

Наша «чорна кулька» є мінімальною одиницею маси, хоча поки що й не існує. Зрозуміло, що біла кулька цієї властивості не має. Ця перевага чорної кульки не може спиратися на її зовнішнє оточення, якого немає і не може бути за визначенням. Прагнучи до самодостатності, вона може спиратися лише на себе. Звичайно, заявлена Спінозою теза самовідтворення *causa sui* цілком зрозуміла, але швидше як результат, ніж механізм, що до нього призводить. Що стосується дії, яка відтворює нашу чорну кульку, цією темою часто нехтують, але іноді, як це описано у «Філософії природи» Гегеля, її доводять до філігранності.

У чорної кульки відсутня зовнішня система координат, тому що немає інших кульок, які могли б виступити як її орієнтири. Але навіть якби вони були, відношення між кульками не те що не визначені, а й взагалі неможливі, а тому кожна з них настільки стабільна, що навіть, перебуваючи поряд, дві чорні кульки ні на йоту не ворухнуться. У них просто немає цієї опції, тобто нема чим рухатися. Саме тому вони й не існують.

Залишаючись нерухомою, чорна кулька приречена на напівіснування. Вона начебто й є, а начебто й ні... Шукати себе зовні їй не дозволяє вимога самодостатності, а її власна внутрішність, обмежена нерухомістю чорної кульки, суть стан коми, повного паралічу — дещо середнє між життям і смертю. Щоб його подолати, нашій кульці потрібно надати властивість, яка б забезпечувала хоча б найменший, мінімальний рух. Водночас зрозуміло, що це не може бути відтворення себе без будь-яких змін. В іншому випадку воно буде виглядати як не помітне оком або будь-яким іншим приладом постійне знаходження чорної кульки в самій собі. Саме на це прирікається наша кулька відсутністю мінімального потенціалу змін.

6. Периферія субстанціальної одиниці

Щоб створити цей потенціал, потрібно відштовхуватися від одиничного, а тому дискретного, розміру чорної кульки. Вона не може бути меншою або більшою, бо як одинична кулька приймається за одиницю виміру. Без додаткових умов вона залишається тотожною самій собі, а тому паралізованною. Задаючи ж їй рух, ми можемо дозволити кульці переміститися лише на цю ж одиницю виміру. Зважаючи на попередньо зазначене, менше не можна, бо немає такої міри, а більше ніяк, тому що вона не визначена. Єдиною визначеністю, допустимою для нашої кульки, є переміщення на власну периферію. Змоделювати це можна, взявши іншу чорну кульку та приставивши

її до вихідного з будь-якої сторони, тому що вони, ці сторони, не відрізняються.

Аналогія двох чорних кульок, що торкаються одна одної, є лише прелюдією, а не самим твердженням, тому що, переміщаючись на свою периферію, наша кулька не може залишатися на попередньому місці. Власне, це і є її змінення, про яке йшлося вище. Відповідно, переміщаючись на свою периферію, наша кулька залишає своє колишнє місце розташування, яке, перебуваючи в контакті з її новим положенням, стає частиною її нової периферії. У результаті наша нерухома чорна кулька знаходить свого роду атмосферний, периферійний шар, у будь-яку частину якого вона може переміститися, а слідом за нею переміщується і її атмосферна периферія як можливість подальшого переміщення.

Завдяки оснащенню чорної кульки периферією з товщиною її самої, ми отримуємо субстанціальну частку, що має вже не паралічне буття кульки без оболонки, а буття нормальне, засноване на русі, а отже, існування. Розширюючи словник популярного тексту, зараз можна вже говорити про локалізацію нашої кульки, яка, завдяки периферії, що еманується нею, і переміщенням до неї, створює власний простір із центром у своїй особі. Візуально він нагадує відомий атракціон бігання по воді дитини (або дорослого) у накачаній повітряній кулі, поміщеній у водойму.

7. Природа субстанціальної одиниці

Завдяки вищевикладеному відтворюється *causa sui* Спінози на прикладі єдиної субстанціальної одиниці. З одного боку, це начебто мало, щоб говорити про повне відтворення *causa sui*, а з іншого — більш ніж достатньо, тому що природа самодостатності може бути зрозуміла тільки на субстанціальному рівні. На наступних рівнях вирішуються інші питання, які не стосуються первинних форм існування.

Розглядаючи субстанціальну частку, як і раніше, не бачимо в її поведінці просторової орієнтації. Її центральна частина, наша чорна кулька, як і раніше не містить просторової орієнтації, будучи сферичною поверхнею, кожна точка якої ідентична кожній іншій точці в силу її віддаленості від центру. Ця точкова вихідна сфера таки й утворює граничну поверхню субстанціальної одиниці, за якою починається її периферійна оболонка, що розширює розмір первинної, точкової сфери до двох розмірних одиниць. Але за їх межі субстанціальна одиниця не виходить, тому що периферійна оболонка сама переміщується, слідуючи за субстанціальною одиницею. Це свого роду гра «в наздоганялки».

Складно також знайти просторову орієнтацію в самій периферійній оболонці, яка не утворює самостійної сутності, а виступає лише тінню чорної кульки, що користується в її особі можливістю власного переміщення в оболонковому просторі, який нею створюється. По суті, у чорної кульки немає жодного вибору, тому що її периферія, маючи сферичний характер, навіть не ділиться на сектори, а виступає свого роду запереченням чорної кульки, будь-який рух якої в її периферію залишається тотожним будь-якому іншому руху. У певному сенсі це нагадує рух чорної кульки без оболонки в саму себе, що залишає кульку в цілковитій нерухомості. Так і тут, кожен рух в периферійну оболонку залишається одним і тим же рухом, тому що для чорної кульки вони не відрізняються. Сферичність оболонки існує лише для неіснуючого зовнішнього спостерігача, тобто є гносеологічною, а не онтологічною, щоб виступати характеристикою буття субстанціальної одиниці, що не має уяви, властивої сторонній системі координат, у якій рухи окремої чорної кульки нагадували би броунівський рух частки, спричинений її внутрішньою активністю.

8. Простір і час субстанціальної одиниці

Оболонковість чорної кульки, що перетворює цю паралізовану точку на субстанціальну одиницю, є механізмом, який створює, з одного боку, простір, а з іншого — час. Якщо нерухома чорна кулька через свій знерухомлений стан була поодинокую та не мала абсолютно ніякого ступеня свободи, то кулька з оболонкою отримала її у вигляді двох станів: перший, вихідний — є в особі чорної кульки, а другий — в особі його периферії. Зіставляючи вихідний, єдиний, а тому вічний, стан із кінцевими двома станами, неважко зробити умовивід, що перша ситуація не залишає для чорної кульки ніяких ступенів свободи, а друга пропонує нехай мінімалізований, але все ж таки простір, у якому наша чорна кулька може переміщатися. Інакше кажучи, отримуючи замість однієї-єдиної локалізації два можливих місця розташування, наша кулька набуває хоч і мінімальну, але все ж таки якусь свободу руху.

Із наявності двох просторових можливостей: а) перебувати у вихідному стані чорної кульки або б) перебувати в кінцевому стані її периферії — витікає поняття переходу з першого до другого, яке саме стає черговим першим. А перехід цей — суть рух, переміна, і, отже, час, що відраховує акти переміщень субстанціальної одиниці. Так само як у філософії та фізиці пишуть про категорії простору та часу, не відриваючи їх один від одного, а розглядаючи як континуум, так і тут,

на субстанціальному рівні вони виступають як просторова та часова проекції того самого механізму. Простір знеструмується в умовах зупинки часу, а час припиняє відлік руху, не маючи хоча б мінімальної просторової свободи. Інакше кажучи, простір суть свобода руху, а час — суть рух у цій свободі. Саме це знаходимо в субстанціальній одиниці, де рух чорної кульки із центральної позиції до периферійної гарантується наявністю цієї периферії (простір), а сам відраховує здійснювані переходи (час).

9. Взаємодія двох субстанційних одиниць

Одіозність кожної окремої субстанціальної одиниці очевидна та навряд чи потребує доведення. Звісно, будучи самодостатніми, ці одиниці не просто існують, а існують вічно, бо на субстанціальному рівні матерія незнищенна, оскільки їй нікуди розпадатися. Але всього цього замало, щоб пояснити існування більш організованої матерії. Єдиною можливістю її появи є взаємодія субстанціальних одиниць. Зрозуміло, якщо їх мало, а ймовірність їхньої зустрічі та взаємодії зведена до нуля, — матерія існуватиме єдино у вигляді сильно розрідженого субстанціального пилу, що, власне, і спостерігається в самому космосі. Тому, щоб пояснити існування навіть мінімально організованої матерії, потрібно розглядати статистичні ситуації, у яких ймовірність взаємодії є достатньо великою, щоб надати субстанціальним одиницям можливість вступати у взаємодію.

Взаємодія субстанціальних одиниць починається із взаємодії пари одиниць. Їхнє зближення носить випадковий характер доти, доки вони не зможуть увійти у взаємний контакт. Він являє собою декілька послідовно наростаючих ступенів близькості. Нульовим ступенем є відсутність контакту, що виявляється в будь-яких формах не-дотичності периферій. Наступним, першим ступенем є контакт периферій, коли їхні межі стикаються, але не накладаються. Другим ступенем контакту виступає вже накладення периферій. Третім ступенем стає накладення периферії однієї субстанціальної одиниці на центральну частину другої. І нарешті, четвертим ступенем постає накладення центральної частини однієї субстанціальної одиниці на центральну частину іншої одиниці. Як бачимо, зближення субстанціальних одиниць, що розглядаються, носить хоч і поступовий, але дискретний характер. Причому на кожному ступені можливі три виходи: а) повернення на попередній ступінь; б) повторення наявного ступеня; в) перехід на наступний ступінь. Факторами, які визначають перехід від цього стану до наступного,

виступають рухи кожної з досліджуваних субстанціальних одиниць, що носять випадковий характер.

10. Злиття одиниць — обсяг чи щільність...

Ключовим ступенем, що передує злиттю двох субстанціальних одиниць в одну частку, є взаємне накладення їхніх центральних частин, тобто наших чорних кульок. Тут було б доречним слово «обсяг», якби йшлося, скажімо, про дві краплі води або машинної олії, коли обсяг результуючої краплі виявляється рівним сумі обсягів кожної з крапель. У нашому випадку це злиття призвело б до відповідного збільшення обсягу результуючої чорної кульки за рахунок обсягу вихідних складових, що поєднуються. Але це, напевно, не та ситуація, тому що складно уявити собі вихідну одиничну чорну кульку у вигляді краплі води, у якій безліч молекул речовини утворюють рідину, здатну бути більшого або меншого обсягу. Наша ж одиниця чорної кульки не дозволяє собі зливатися з іншою подібною до неї одиницею. Її початкова дискретність, тобто не-рідинність, не дозволяє їй цього робити.

На думку спадає інша форма злиття: наприклад, коли дві монети по п'ять грошових одиниць «зливаються» в одну монету по десять. Зрозуміло, що така інтеграція має умовний, штучний характер і не може бути використана в цьому випадку, але вона виводить нас на наступну асоціацію, а саме — густини речовини. Наприклад, коли йдеться про газоподібну речовину, до того самого балону певної ємності можна закачати один об'єм, два, три і більше. Газ просто стискається, тобто його щільність збільшується, а обсяг залишається тим самим. Коли ж газ випускається з балона в ємність більшого розміру, він займає об'єм набагато більший від вихідного, і щільність його відповідно зменшується.

Отже, якщо уявити нашу одиничну чорну кульку таким балоном, то вона запросто може перетворитися на n -мірну чорну кульку, що містить у собі дві, три і більше одиничних. Просто зростає її щільність, а розмір, тобто обсяг залишається тим самим. Порівнюючи два види уявлень: об'ємне і щільнісне, — більшої довіри заслуговує, мабуть, друге, тому що за ним стоїть поняття тиску, що є більш важливим в нашому випадку, ніж об'єм.

11. Дво- та три-одинична субстанціальна частка

Нагадаємо, що існування субстанціальної одиниці асоціюється з регулярним, але спонтанним за напрямом, невпорядкованим рухом чорної кульки. Її периферія є умовою, що забезпечує можливість цього руху. Але в результаті злиття двох вихідних чорних кульок в одну

кульку подвійної густини ситуація змінюється. Виникає питання, як виглядає рух нової субстанціальної частки. . .

Дві кульки одиничної щільності й одна кулька подвійної щільності — це аж ніяк не те саме. Дві кульки одиничної щільності, навіть що знаходяться первинно в контакті, можуть злитися зберігши обсяг, розійтися, а можуть залишитися у вихідному відношенні, лише змінивши свою конфігурацію. Ситуації втрати контакту або його збереження — тимчасові та вже відомі. Так чи так, перспектива полягає в їхньому стисканні, тобто подвоєнні щільності. Можна припустити, що ця подвійна кулька буде рухатися так само як одинична, яка здійснює спонтанні зигзагоподібні рухи, що забезпечуються її периферією.

Правда, тоді це має бути вже нова периферія, здатна прийняти в себе кульку подвійної густини. Однак із цим завданням справляється і попередня периферія окремої субстанціальної одиниці. Вона може прийняти не тільки одну, а й дві субстанціальні одиниці. Інакше кажучи, кулька подвійної густини, не маючи нової, подвійної периферії, ділиться на дві одиничні кульки, які переходять в область одиничної периферії. Водночас у кожній з цих кульок виникає власна одинична периферія. Ці кульки мають точку перетину, що є для них спільною. Додамо ще, що це точка перетину є локалізацією, де вони перебували перед цим у стані стиснення, тобто виявляється фокусом периферій для обох субстанціальних одиниць.

Допускаючи можливість стиснення трьох субстанціальних одиниць у частку потрібної щільності, ми отримуємо для її периферії можливість одночасного розміщення трьох окремих одиниць, периферії яких перетинаються в локалізації цієї частки. Зі сказаного легко зробити такий висновок: якщо периферія окремої субстанціальної одиниці однорідна, то периферія субстанціальної одиниці, яка входить до складу двох-, а потім трьох- і більше одиничних часток, диференціюється залежно від кількості периферій, що перетинаються. Водночас чим більше периферій перетинається, тим вагомішою виявляється ця ділянка периферії, що є спільною для них всіх. Інакше висловлюючись, місце колишньої локалізації n -щільної частки навіть після того, як вона розділилася на окремі субстанціальні одиниці, виступає фокальною точкою, тобто місцем тяжіння, до якого ці одиниці повертаються, будучи еманованими із щільної частки до її периферії.

У фізиці багато писалося і йшлося про сили тяжіння та відштовхування. Ще більше та глибше про це висловлювалися у філософії (наприклад, Гегель). Однак природа цих сил досі залишається невідомою. Як правило, її пов'язують із масою тіл, але це

все одно не пояснює, чому останні мають притягуватися одне до одного. Здається, що наведений вище механізм існування субстанціальної одиниці й існування щільної частки, дає у відповідь це питання.

12. Початок сферичної конструкції субстанціальної частки

Вибудовуючи n -щільну субстанціальну частку, отримуємо конструкцію у вигляді сфери, у якій виділяються два полюси. Першим із них є її центр, у якому розміщується вихідна n -щільна частка, а другим виступає поверхня сфери, на якій розміщуються самі субстанціальні одиниці, що входять до складу нашої частки. Природно, що, перебуваючи у складі центральної чорної кульки, субстанціальні одиниці не можуть знаходитися на поверхні сфери. Тому сфера існує лише як периферія центральної n -щільної частки, тобто є тим місцем, яке прилягає до частки й утворює ту локалізацію, у яку вона могла б переміститися, поділившись на субстанціальні одиниці, що її утворюють. По суті, це те ж саме, що запроваджувалося й обговорювалося раніше відносно окремої субстанціальної одиниці, але тепер уже для кількох одиниць.

Оскільки периферія n -щільної частинки лише повторює периферію субстанціальної одиниці, а розмір цієї периферії за радіусом дорівнює розміру як чорної кульки субстанціальної одиниці, так і самої n -щільної частки, — то очевидно, що в цій її периферії може розміститися не більше 12 субстанціальних одиниць. Тільки за цієї умови вони можуть бути тотожні одна одній. Якщо з'явиться 13-а субстанціальна одиниця, периферія частки виявиться переповненою, а отже, конструкція як периферії, так і її відносин із центральною n -щільною часткою має змінитися.

Що стосується центральної n -вимірної кульки, вона не в змозі переміститися у свою периферію, не розпавшись на субстанціальні одиниці. Вона просто не вміститься у свою периферію, 1-мірну за радіусом і 12-мірну за площею сфери. Зі сказаного вище виходить, що периферійне розміщення субстанціальних одиниць передбачає об'ємний принцип їхнього розміщення: одна до одної на поверхні сфери, а центральне розміщення одиниць передбачає щільніший принцип — стискання до такого ступеня, щоб вони вміщувалися в об'єм вихідної чорної кульки.

13. Продовження сферичної конструкції субстанціальної частки

Одношарова сфера частки передбачає кількість субстанціальних одиниць від 1 до 12. І це зрозуміло: при $n=0$ частки взагалі немає,

бо вона не є навіть субстанціальною одиницею. При $n=1$ частка складається лише з однієї субстанціальної одиниці, а тому вписується у визначення одношарової частки і є водночас її родоначальницею. При $n=12$ частка досягає межі своєї одношаровості.

І нарешті, за появи 13-ї одиниці відбувається перехід від сфери радіуса 1 до сфери радіуса 2, тому що 13 субстанціальних одиниць за жодних умов не можуть розміститися на 1-мірному периферійному шарі. Будь-яка спроба розміщення 13 одиниць на поверхні 1-мірної сфери призводить до порушення правила їхньої взаємної тотожності. Тому всі 13 субстанціальних одиниць залишають 1-мірну сферу та перебираються на сферу 2-мірну. Загалом, сфера радіуса 2 може вмістити від 1 до 42 субстанціальних одиниць. Але оскільки перші 12 одиниць можуть бути розміщені на 1-мірній сфері, то 2-мірна сфера починається з 13 одиниці та закінчується 42-ю.

Теорія кулькових пакувань поверхні сфери пропонує формулу $10 * R^2 + 2$, де R — радіус. Тому відлік починається з діапазону 1–12, продовжується діапазоном 13–42, переходить до 43–92, і так далі. Як показують емпіричні спектри хвиль різного виду, ця радіальна лінія сферичної конструкції субстанціальної частки має надзвичайно довгий характер, а саме це тіло називається гамма-часткою. У її основі лежить пульсація довільної кількості субстанціальних одиниць між центральним розташуванням нашої чорної, тобто масової, кульки та її сферичною периферією певного радіуса, що визначає вид частки.

14. Про механізм ділення сферичної конструкції на пару часток

Експериментальна фізика показує, що гамма-частка виявляє здатність ділення на похідні частки. Одним із найбільш поширених видів розпаду є ділення її на електронно-позитронну пару. Природно, виникає питання, що може бути причиною такого ділення. Відповідь на нього дозволить рухатися далі в поясненні еволюції матерії, а в цьому конкретному випадку знайти відповідь на питання, як виділені нами раніше 0-й та 1-й рівні організації субстанціальних одиниць, призводять до появи 2-го рівня організації, що ґрунтується на проростанні 1-го рівня організації в первинному циклі розпочатої ієрархії рівнів до 2-го рівня організації.

Напрошується така відповідь на поставлене питання, згідно з якою імовірна пропозиція розширення сферичної конструкції до розмірів, коли вона вже зможе розділитися на дві частини. Але цього мало... Потрібно додати ще одну умову, а саме, щоб ці частини були однакові.

У певному сенсі ця вимога повторює попередню умову, згідно з якою сферична конструкція субстанціальної частки виникає з необхідної тотожності субстанціальних одиниць на поверхні сфери, коли вони, з одного боку, не накладаються одна на одну, з іншого — однаково віддалені від центру сфери, а з третього — синхронно переміщуються з центру на периферію та назад, утворюючи осцилятор. Щось подібне отримуємо, коли розглядаємо поділ субстанціальної частки на дві частки. Їхня однаковість є більш простою умовою, ніж пояснення того, чому вони різні та що конкретно було тому причиною. Адже в силу того, що зовнішнього приводу не існує, а сама сферична конструкція абсолютно симетрична, то взагалі немає жодної можливості, і навіть приводу, виправдовувати подібну симетрію.

Більш того, саме тотожність цих похідних субстанціальних часток є тією умовою, яка може пролити світло, чому вихідна субстанціальна частка взагалі ділиться. Дійсно, щоб виконувалася сама умова однаковості для сфери заданого радіуса, кількість субстанціальних одиниць у вихідній субстанціальній частці має дорівнювати подвоєній кількості субстанціальних одиниць у сфері попереднього радіуса. Тільки в цьому випадку із заданої сфери може вийти дві заповнені сфери попереднього радіуса. В іншому випадку виникне асиметрія, що загрожує незаповненістю однієї або обох похідних сфер, а отже, необхідністю подальшого заповнення та неможливістю поділу вихідної сфери на похідні сфери.

15. Заглиблюючись у механізм ділення сферичної конструкції...

Із двох останніх розділів виходить, що подвоєний обсяг субстанціальних одиниць на сфері радіуса R має дорівнювати обсягу одиниць на сфері радіуса $R+1$. У результаті отримуємо умову: $2 * (10 * R^2 + 2) = 10 * (R + 1)^2$, — а з нього квадратне рівняння: $R^2 - 2 * R - 0,8 = 0$, рішення якого зводиться до $R = 2,34$. І все б нічого, але радіус сфери не може бути дробним числом за визначенням, а тому отримана відповідь не вирішує проблеми. Окрім того, протистояння подвоєного обсягу одиниць сфери радіуса R і одинарного обсягу одиниць сфери радіуса $R+1$ — статичне, а тому не є приводом для того, щоб остання розділилася на дві попередні, або ж дві попередні злилися в одну останню. У цьому протистоянні, як бачимо, взагалі відсутня динаміка, а наявна статика — навпаки, не так дисбалансує систему, як зміцнює її у стані рівноваги.

Звернемо увагу на те, що народження й анігіляція пари електрон — позитрон (або будь-якої іншої) супроводжуються появою не однієї, а двох гамма-часток. Це свідчить про те, що в момент одного або іншого перетворення під впливом зовнішнього мінімального, але достатнього впливу має виникнути нерівноважний стан, що вирішується відповідно виникненням пари часток або її анігіляцією. Зрозуміло, що межовим пунктом народження й анігіляції виступає, звичайно ж, критичне число $10 * (R + 1)^2 + 2$.

Як тільки об'єм субстанціальних одиниць перевищить його, так одразу дві сфери радіуса R зліються в одну сферу радіуса $R+1$. Водночас, потрібно передбачати певний ступінь ущільнюваності одиниць в обох вихідних сферах, вище за яку кожна з них уже не зможе зберігати свій попередній стан. Це означає, що обидві сфери розміром $10 * R^2 + 2$ кожна — повинні будуть підійти до своєї межі, за якою їхнє існування в колишній конфігурації стане неможливим. Заразом це має бути такий їхній радіус R , за яким наступний $R+1$ матиме місткість (можливий обсяг), більшу за суму вихідних обсягів.

Вищесказане суперечить попередній гіпотезі, що передбачає рівність суми похідних обсягів з обсягом результативним. Якщо в попередній гіпотезі йшлося про протистояння, то в цій гіпотезі протистояння змінилося на динаміку, породжувану станом, у якому «низи» вже переповнені, а «верхи» ще недоповнені. Тому потрібно визнати, що попередня гіпотеза швидше фіксує стан протистояння, що гальмує будь-яку динаміку, ніж її викликає.

Якщо перейти від процесу анігіляції (об'єднання сфер) до процесу їхнього народження (створення пари), то тут картина зміниться на протилежну. Вихідна сфера доходить до своєї межі, за якою в неї залишається дві можливості. Перша — це перейти до розгортання в межах наступного радіуса, друга — перейти до ділення на дві сфери попереднього радіуса. Зрозуміло, що запропоноване «або — або» носить неоднозначний характер, але, виходячи з нього, може бути висунута наступна гіпотеза. А саме — що розвиток субстанціальної частки не має настільки прямого, радіального характеру типу $R+1$, а всередині кожного переходу (від цього радіуса до наступного) допускає ділення на дві сфери, що виступають як пара часток.

16. Різниця сусідніх квадратів як основа ділення

Формула чисельності куль, що вміщуються на поверхні сфери: $10 * R^2 + 2$, — безпосередньо пов'язана з площею самої сфери: $4\pi R^2$. Вони не

можуть бути рівними одна одній за визначенням, тому що пакування кіл, що лежать на будь-якій поверхні, виключає проміжки між колами, а площа сфери включає їх. У теорії пакувань відношення між ними називається «щільністю пакування». Другий доданок 2 у формулі пакування куль носить узгоджувальний характер, який відноситься до радіуса 1. Для наступних радіусів ця двійка вже не має значення через свою малість щодо першого доданку $10 * R^2$. Відношення останнього до площі сфери, що дає коефіцієнт щільності пакування, виявляється рівним $10/\pi = 10/(4 * 3,14) \approx 0,80$. Але головне полягає в тому, що в основі обох формул: чистої площі сфери та її місткості для куль, — лежить R^2 .

У результаті переходу від будь-якого заданого радіуса до наступного, значення R^2 виростає до $(R + 1)^2 = R^2 + 2R + 1$. Їхня різниця, як бачимо, становить $2R + 1$, що утворює ряд непарних чисел і давно використовується як у математиці, так і у квантовій механіці. Але в нашому випадку він відкривається іншою своєю стороною, а саме, першим доданком $2R$, що дає підставу розділити зазначений приріст до попереднього квадрату на дві рівні частини. Причому характерно, що цей приріст є за кожного збільшення радіуса на 1, а отже, заповнена кулями сфера кожного радіуса отримує законне право розділитися на дві рівні частини. Ну, не зовсім рівних, бо другим доданком залишається 1. Однак якщо радіус зростає, то ця одиниця залишається незмінною, а тому її значення зі зростанням радіуса дедалі більше зменшується.

А втім, вона відіграє певну роль у діленні субстанціональної частки на пару однакових. З одного боку, вона задає диспропорцію в рівності майбутніх похідних сфер, у такий спосіб перешкоджаючи поділу. З іншого боку, віддаляючись від вихідної сфери, вона створює умови, що сприяють діленню. Але побічним продуктом цього поділу вихідної, важкої гамма-частки на електрон-позитронну пару постає легка гамма-частка. Вона ж має бути привнесена ззовні, щоб вихідна електрон-позитронна пара перетворилася на важку гамма-частку. Варто також зауважити, що за невеликих значень радіуса цей другий доданок, який дорівнює 1, з огляду на свою відносність щодо першого, відіграє більшу стабілізаційну роль, ніж за великих значень радіуса. І ще слід наголосити, що чисто математична формула приросту $2R + 1$ має бути оснащена пакувальним множником 10, що замінює геометричне 4π : $10 * (2R + 1)$. Із цього виразу чітко видно, що згадана вище одиниця насправді відповідає 10 субстанціональним одиницям. Отже, коло замикається на субстанціональній частці з 10 одиниць за радіуса 1.

17. Замість висновку

Викладена у статті послідовність аналізу проблеми спирається на здоровий глузд і намагається уникнути традиційних пасток, розставлених класичною філософією та сучасною фізикою. Водночас вона відкриває нові можливості онтологічного, модельного підходу до досліджуваної проблеми першопричин буття. Ідеться про базальні графи, покладені в основу подальшого розгортання рівнів організації матерії.

Yu. M. Karandashev

Turning to the causes...

Abstract. Neither classical philosophy nor modern physics has yet provided a convincing answer to the question of the origins of being. The author believes that this state is caused, on the one hand, by an excessive preoccupation with expensive empirical research and, on the other hand, by an excessive preoccupation with sometimes too abstruse mathematical constructs at the expense of a simple but careful analysis of possible mechanisms underlying the root cases of existence.

Key words: ontology, epistemology, methodological levels, prime cause, substantive unit, spherical construction, division of the substantive particle.

Карандашев Юрій Миколайович,

доктор психологічних наук, професор

Польща

yu-kara@gmx.net

Теоретичні засади особистісного саморозвитку як психологічного феномена

Пінська О. Л.

Анотація. Стаття присвячена теоретичному аналізу проблеми саморозвитку особистості як психологічному феномену. Представлено теоретично-методологічний огляд основних наукових підходів до розгляду категорії «саморозвиток особистості». Здійснено порівняльний аналіз запропонованих дефініцій понять «розвиток» і «саморозвиток». Визначено специфіку саморозвитку особистості як суб'єкта усвідомленого, цілеспрямованого та самокерованого процесу життєдіяльності людини на основі здатності до життєтворчості. Розглянуто структурно-динамічні змістові сутнісні характеристики саморозвитку особистості (компоненти, складники, механізми, умови). Констатовано, що саморозвиток особистості обумовлюється психологічними умовами, а фактором, що сприяє йому, виступають психологічні ресурси особистості. Установлено, що саморозвиток як самозміна суб'єкта в напрямку свого «Я-ідеального», яке виникає під впливом внутрішніх і зовнішніх причин, породжує суперечність між «Я-реальним» і «Я-ідеальним», вирішення якої і є особистісним процесом.

Ключові слова: саморозвиток, самотворення, особистісний саморозвиток, життєдіяльність, особистісне зростання, особистісні смисли, суб'єктність, «Я-реальне», «Я-ідеальне».

Постановка проблеми

Сьогодення вимагає включення людини у процес власної життєдіяльності, висуває вимоги до неї як ініціативного й активного суб'єкта власного перетворення, суб'єкта особистісного саморозвитку. Завдяки саморозвитку особистість досягає певної гармонії із собою, стає незалежною від умовностей соціуму, вчиться приймати, поважати себе, опанувувати внутрішню свободу та легко адаптуватися до змінних умов. Процес саморозвитку є однією з форм роботи особистості щодо перетворення власного внутрішнього світу, вироблення життєвих цілей, власних позицій і переконань. Тому нагальними завданнями соціальних змін у сучасному суспільстві стає створення умов для максимального розкриття потенціалу кожної людини, включення її у процес власного життєтворення, сприяння самовизначенню, становленню як

суб'єкта діяльного, активного самотворення, самоприйняття, здатного досягати найвищого рівня самоусвідомлення, удосконалення власного «Я» та саморозвитку, що дозволяє особистості розкрити власну індивідуальність. Саморозвиваючись, людина пізнає себе, своє «Я», усвідомлює сенс власного існування, унаслідок чого можна говорити про можливість самозміни. Прояв активності особистості в процесі творення власного життя, усвідомлення проектування життєвого руху та здатність до саморозвитку стають одними із провідних чинників перетворення в різних сферах життєдіяльності людини, формування духовно-морального типу життєвої спрямованості, зміни цінностей і орієнтирів, що свідчить про зрілість особистості, дає змогу їй обрати свій життєвий шлях і є умовою благополуччя сучасної людини.

Аналіз наукових досліджень і публікацій з теми

Проблема саморозвитку особистості досить ґрунтовно досліджується як вітчизняними, так і зарубіжними психологами. Вивченню концептуальних загальнопсихологічних основ саморозвитку присвячені праці вітчизняних науковців (Г. Костюка, С. Максименка, Т. Титаренко та інших) [6; 9; 14].

Важливим внеском Г. Костюка є розробка концепції психічного розвитку в парадигмі особистісної ефективності, розкриття стрижневих проблем детермінації психічного розвитку, у яких проектується засадничі ідеї особистісної ефективності. Ідеї науковця про «саморух», виникнення та перебіг «саморуху особистості, що розвивається», керування особистістю власним психічним розвитком та її здатність до розкриття сутнісних змістовних ознак становлення є унікальним надбанням психології [6]. Водночас С. Максименко, розробляючи концепцію саморозвитку особистості, здійснює аналіз теоретичних гіпотез, що конструюють складові частини загальної проблеми самодетермінації особистості, розглядає змістові та процесуальні характеристики й операційні показники самодетермінації особистості в їх взаємному співвіднесенні [9].

Г. Балл, Д. Леонтьєв, О. Ткаченко досліджували феномен саморозвитку в контексті внутрішніх і зовнішніх чинників як його детермінант [1; 8; 15]. С. Кузікова, А. Іващенко, вивчаючи змістові сутнісні характеристики саморозвитку, приділяли основну увагу аналізу компонентів і складників, рівнів і механізмів їх реалізації [4; 7].

Значний вклад у розвиток проблеми саморозвитку внесли представники гуманістичного напрямку в психології (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл ін.) [10; 11; 16]. Так, А. Маслоу розумів

саморозвиток як нескінчений процес, поступальний рух до самоактуалізації, як процес пошуку людиною духовних цінностей, сенсу життя та прагнення реалізувати власні творчі здібності [10]. К. Роджерс пов'язував саморозвиток із наявністю індивідуального особистісного досвіду, який є «досвідом учіння людини бути вільною», у прийнятті рішень і здійсненні вибору, прийняття себе такою, якою вона є, більшою мірою реалізувати власну унікальність, свій потенціал [11, с. 57–63]. В. Франкл стверджував, що людина є створінням, своєрідність якого полягає саме в подоланні та перетворенні власної природи [16].

Аналіз праць психологів гуманістичного напрямку свідчить, що у змісті зарубіжних теорій особистості провідною є ідея залежності процесу особистісного саморозвитку від чинників, які складають внутрішній світ людини, а дієві прояви зумовлені внутрішньою готовністю прийняти зовнішній вплив і відреагувати на нього. Проте теоретичні засади особистісного саморозвитку недостатньо висвітлені в наукових дослідженнях, що потребує подальшого вивчення проблеми.

Мета статті — здійснити теоретичний аналіз основних наукових підходів до вивчення категорії «саморозвиток» і розкрити змістові сутнісні характеристики процесу саморозвитку особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження

У сучасній вітчизняній психології саморозвиток розглядають як метадіяльність, внутрішня активність, процес, саморух, потреба, нужда, здатність, характеристика, самовдосконалення, механізми та інше. Під час дослідження різних аспектів означеного феномена найбільший інтерес для науковців становить безпосередньо саморозвиток як процес, різною мірою усвідомленої, самоконтрольованої, самокерованої активності особистості, як її психологічна й особистісна зміна [7]. Так, С. Максименко розглядає саморозвиток як процес, за якого людина, відповідно до поставленої в житті мети, свідомо виробляє в себе не лише певні якості, навички, уміння, а й формує свою особистість [9]. Згідно з поглядом Г. Костюка, саморозвиток — це самостійний процес побудови людиною власної особистості, набуття, утвердження й актуалізація якостей і характеристик, яких раніше не було [6].

Співзвучні погляди на цю проблему мають А. Іващенко, С. Кузікова, Г. Соколовська та ін. Зокрема, трактування категорії саморозвитку як процесу подано в дослідженні А. Іващенко, яка стверджує, що саморозвиток — це усвідомлений, відрефлексований і самокерований процес, який базується на прагненні до пізнання себе, суб'єктивній зацікавленості професією, вмотивованості до набуття фахових

компетентностей, потребами в самовдосконаленні та самоздійсненні [4]. Із позиції С. Соколовської, саморозвиток як цілісна система, багатогранний, багатофакторний, соціально детермінований і психологічно орієнтований процес, у якому на основі перманентних суперечностей здійснюється становлення особистості, формується її пізнавальна, моральна, особистісно-творча особистість [13].

Заслугує на увагу запропоноване С. Кузіковою визначення саморозвитку особистості як складного, нелінійного, багатопланового процесу, який має свою динаміку, індивідуальну спрямованість, мотиви, способи, суб'єктивні й об'єктивні результати [7].

Аналіз представлених визначень свідчить про відсутність однозначного тлумачення поняття «саморозвиток». Наявність варіативності дефініцій означеного феномена зумовлена тим, що саморозвиток розглядають як багатоаспектне поняття, що знаходиться в міждисциплінарному контексті таких наук, як філософія, соціологія, психологія, педагогіка. Складність визначення поняття «саморозвиток» пов'язана також із тією обставиною, що в процесі саморозвитку суб'єкт і об'єкт інтегровані, а також з методологічною позицією того чи того дослідника. Виходячи з вищезазначеного, не зважаючи на певну варіативність підходів, узагальнення позицій науковців дозволяє виділити низку істотних характеристик саморозвитку особистості та розглядати його зокрема, як: свідомий, цілеспрямований саморух людини; внутрішній процес самозміни особистості під впливом внутрішніх суперечностей; вияв активності, яка визначається здатністю здійснювати особисті вибори на основі пізнання себе; свідомо якісна зміна самого себе (ідентичності) і власної діяльності; особливий вид діяльності, цілеспрямованої на підвищення самості; як різною мірою усвідомлена самоконтрольована та самокерована активність особистості, як психологічна й особистісна зміна, як активність і вчинок.

Зважаючи на те, що саморозвиток є саморухом, свідомим і цілеспрямованим процесом самоформування людиною себе як особистості, то особистість можна вважати суб'єктом власного саморозвитку і розглядати як становлення інтегральної властивості особистості — її суб'єктності, що містить мотиваційну, діяльну, рефлексивну, регулятивну складові. Зазначимо, що суб'єктність особистості проявляється в розвитку людиною власної «самості», її здатності до самотворення, створення свого образу в цілому образі світу, у можливості самоактуалізуватися, самовдосконалюватися, самостверджуватися в процесі самореалізації та спілкуванні.

Звичайно, у процесі життєдіяльності людина творить своє життя, проте, перш за все, вона творить себе. Як зазначав М. Боришевський, саморозвиток означає насамперед певне перетворення людиною змістових і функціональних структур своєї психіки — керівної підсистеми «взаємозв'язку зі світом» [2]. У цьому разі відбувається особистісний саморозвиток, який С. Кузікова визначає як свідому, цілеспрямовану та самокеровану активність особистості до позитивних самозмін, що забезпечує особистісне зростання й самовдосконалення, і розглядає як суб'єктивну діяльність, що передбачає наявність:

- чітко усвідомлених цілей власного перетворення;
- цілісної Я-концепції (самосприймання, самоствавлення) і концепції свого життя (образ світу й індивідуальні способи взаємодії з ним);
- особистісних настанов — готовності до саморозвитку (усвідомлення вектору змін, динаміки образу «Я», свободи вибору та відповідальності за нього);
- рівня розвитку самосвідомості, що передбачає певний рівень усвідомленості й рефлексивної опрацьованості внутрішнього та зовнішнього світу особистості [7, с. 11].

«Особистість стає справжнім суб'єктом життя тоді, — стверджує С. Максименко, — коли може вирішувати наступні завдання: узгодження особистісних потреб, здібностей, очікувань, з умовами та вимогами діяльності; розбудова життя у відповідності до власних цілей і цінностей; постійне прагнення до досконалості через вирішення суперечностей; продуктивна самореалізація; інтеграція таких характеристик, як активність, рефлексивність, незавершеність, відкритість, ініціативність, творчість, компетентність, самодетермінація, саморегуляція, усвідомленість, самостійність та ін.» [9, с. 5–13].

Отже, саморозвиток — це запорука становлення індивіда як суб'єкта самотворення, продуктивного особистісного зростання, здатного досягати найвищого рівня. Щоб бути суб'єктом власної життєдіяльності, власного розвитку, особистість має усвідомлювати свої потреби та цілі, керуватися певними цінностями, довіряти собі, відповідати за своє життя, робити власну життєдіяльність предметом практичного перетворення. У цьому контексті про саморозвиток можна говорити як про фундаментальну здібність людини ставати і бути справжнім суб'єктом свого власного життя, здатним до прояву життєтворчої активності. Саморозвиток у цьому випадку

розглядається як життєтворчість у процесі життєдіяльності і як результат самопобудови особистості.

Сучасні українські вчені (Г. Балл, М. Боришевський, С. Максименко, Т. Титаренко, В. Ямницький та ін.) процеси життєтворчості пов'язують з особистісними утвореннями, структурами та механізмами, способами існування, життям у системі безпосередніх зв'язків людини. Науковці інтерпретують життєтворчість як вищий прояв сутнісних сил, життєвого та творчого індивідуально особистісного проекту і передбачають свідоме ставлення до головних екзистенційних проблем, характерних для кожного етапу життєвого шляху особистості [1; 2; 9; 14].

Для розуміння суб'єктності життєтворчості принциповим є положення С. Рубінштейна про два основні способи існування: життя в системі безпосередніх зв'язків у площині «об'єкт — діяльність — суб'єкт», де людина постає як суб'єкт різних видів активності та діяльності; і життя в системі вищого рівня «світ — буття — суб'єкт життя» [12]. Ця позиція науковця підкреслює, що особистість не просто є суб'єктом діяльності, а набагато ширше — суб'єктом життя. Як суб'єкт життєдіяльності особистість завжди включена в систему відносин, які за своєю широтою, інтенсивністю, рівнем значно відрізняються від системи відносин у межах будь-якої діяльності. Тому життєдіяльність для кожної людини є джерелом особистісного досвіду [12].

«Існування людини в другій площині, — зауважує Л. Яновська, — визначається як життєтворча активність і розкривається як можливості трансцендентності (здатність “виходу за межі ситуації”), можливості рефлексії (як аналіз та розуміння) і можливості смислопобудови (здатність до виявлення нових смислів і їх втілення в практику життя). Як уміння перетворювати і підкорювати зовнішні обставини на власну користь, життєтворчість виступає психологічною детермінантою продуктивності життя у його загальному ціннісно-світоглядному аспекті та самого себе з точки зору життєтворчої компетентності» [18, с. 11].

Усвідомлення власного життя є поетапним процесом, який відбувається протягом усього онтогенезу. У цьому контексті Г. Балл звертає увагу на те, що особистість, яка формується, живе у складному, постійно мінливому світі, тому її розвиток є результатом переплетіння траєкторій індивідуального психологічного розвитку, суспільної діяльності, соціально-історичного часу й умов, за яких здійснюється життєвий і професійний шлях людини [1, с. 134–137].

Для успішного саморозвитку як суб'єктивної діяльності потрібні, з одного боку, сприятлива соціальна система розвитку, а з іншого — сформовані на достатньому рівні основні змістові характеристики (ціннісні орієнтації, особистісні смисли, самооцінка, мотиваційно-вольові компоненти, цілепокладання) [7]. Тому саморозвиток не може розглядатися ні у відриві від зовнішнього світу, ні в простому пристосуванні до нього. Він виникає в результаті активної взаємодії із зовнішнім середовищем, забезпечуючи новий етап у розвитку особистості, і здійснюється під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників. Так, Г. Костюк наголошує, що «з розвитком особистості зростає значення внутрішнього середовища — системи психічних властивостей, що склалися в її взаємодії з навколишнім середовищем. Внутрішнє середовище і стає фактором подальшого розвитку особистості. Усвідомлюючи свої досягнення і недоліки, зіставляючи їх з вимогами суспільства і своїми перспективними життєвими цілями, особистість виявляє прагнення до самовдосконалення, до самоосвіти і самовиховання. Створюючи нові цінності, вона сама зростає, стає суб'єктом власного розвитку» [6, с. 63].

За К. Роджерсом, повноцінне функціонування людини потребує опори не на зовнішній вплив (соціальні норми, думки інших людей), а на організмичну довіру до себе, на своє власне сприйняття того, що з нею відбувається, своє бачення й особисте відповідальне ставлення до навколишнього світу, тобто опора на внутрішні відчуття і власний погляд як основу практичних дій [11, с. 64].

Отже, жодна найдосконаліша система впливів не досягне поставленої мети, якщо не знайде в самої особистості підтримки, перетворюючись із зовнішніх умов у внутрішні фактори її розвитку — «світ Я». Саморозвиток є саморухом, свідомим самоформуванням людиною себе як особистості в процесі інтеграції соціального й особистісного, тобто здійснюється відповідно до цілей самої особистості.

Так, розвиток особистості розглядається не тільки як дія зовнішніх сил, але і як результат діяльності самої людини, яка, перетворюючи цю діяльність, стає активним суб'єктом, творцем світу і самої себе.

Саморозвиток особистості як суб'єкта діяльності передбачає наявність чітко усвідомлених цілей власного перетворення цілісної Я-концепції (самосприйняття, самоставлення) і концепції свого життя (образ світу, індивідуальні способи взаємодії з ним) та особистісних настанов — готовності до саморозвитку (усвідомлення вектору змін, динаміки образу Я, свободи вибору і відповідальності за нього). Особистісний саморозвиток, мета якого полягає в

самозміні в позитивному напрямку, забезпечує особистісне зростання, самовдосконалення. Але здійснювати усвідомлений і керований саморозвиток людина може тільки тоді, коли вона свідомо починає ставити цілі щодо самопізнання, самовдосконалення, самореалізації, визначати перспективу того, до чого вона рухається, чого домагається, тобто усвідомлювати, об'єктивізувати власні можливості, характеристики та способи взаємодії зі світом.

Виходячи з цього, можна припустити, що етапами саморозвитку виступають: виявлення особистісних смислів у процесі саморозвитку; усвідомлення необхідності займатись саморозвитком (мотивація саморозвитку, цілепокладання); самостійне планування саморозвивальної життєдіяльності (самоорганізація і самореалізація) [7, с. 56].

Тому саморозвиток як форма розвитку, за якої особистість займає активно-творчу позицію щодо своїх змін, наразі стає основним способом становлення особистості. Для успішного становлення особистості як активного творця процесу власного життєтворення важливим є усвідомлення змістових сутнісних характеристик саморозвитку. Аналіз наукових досліджень свідчить, що більшість учених до змістових характеристик відносять компоненти і складники саморозвитку, рівні та механізми їх реалізації, умови та засоби здійснення.

У цьому аспекті заслуговує на увагу дослідження С. Кузікової, яка визначила, теоретично обґрунтувала й експериментально дослідила компоненти і складники, рівні, механізми й умови саморозвитку особистості в їх взаємозв'язку та взаємообумовленості і представила їх у моделі саморозвитку особистості. Науковиця визначила такі структурні компоненти і складники: потенціал саморозвитку особистості (психологічний зміст актуального і найближчого розвитку); психологічні ресурси саморозвитку (потреба, умови та механізми його здійснення); мотиваційно-рольові регулятори саморозвитку, які забезпечують переростання особистості в суб'єкта власних змін (мотиви, цілі, засоби та готовність до саморозвитку). Феномен саморозвитку як багатоаспектний і багатоплановий процес має різні рівні прояву. Запропоновані автором рівні: автентично-творчий, трансрегресивний (високий) рівень, особистісно-рефлексивний (середньо високий), індивідуально-регулятивний (низький), що забезпечують адаптивно-зарядний (ситуативний) і мотиваційно-смісловий аспекти саморозвитку особистості.

Механізмами як функціональними засобами саморозвитку автором визначені рефлексія, саморегуляція, зворотній зв'язок. Зауважимо, що дослідниця розглядає визначені механізми також як

механізми-умови, що сприяють саморозвитку особистості засобами інтеріоризації, ідентифікації, екстеріоризації. Психологічними умовами, що забезпечують ефективність саморозвитку, на думку вченої, є зріле Я-особистості, що має такі характеристики, як автономність, самоідентичність, інтернальність; відкритість, толерантність до нового; наявність усвідомленої мети самоздійснення як орієнтира саморозвитку (самовизначення); активна життєва стратегія [7, с. 138–152].

Саморозвиток розглядають як самозміну суб'єкта в напрямку свого «Я-ідеального», яке виникає під впливом внутрішніх і зовнішніх причин, що породжує суперечність між «Я-реальним» і «Я-ідеальним», вирішення якої і є процесом. Проте, слід зазначити, що в процесі цілепокладання ідеальне уявлення результату, який має бути досягнутий у процесі саморозвитку, що відображається в «Я-ідеальне» (бажані досягнення, які визначаються на основі реальних потенційних можливостей людини «Я-реальне»), становлення та розвиток особистісно-продуктивного саморозвитку постійно супроводжується суперечностями між потенціалом цілепокладання та потенційними можливостями самоздійснення. В умовах невідповідності цілей потенціалу особистості (неврахування реальних можливостей людини), використання неадекватних засобів і способів рішення суперечностей ідеальна модель залишається без змін, а практична діяльність людини не приводить до повного саморозвитку особистості. Оптимізація процесу саморозвитку в напрямку досягнення його продуктивності потребує вирішення суперечності між «Я-реальне» та «Я-ідеальне», що потребує діагностики досягнень і недоліків через механізм самопізнання. Це дозволяє визначити, наскільки на етапі цілепокладання цілі були адекватні, а використані шляхи та способи їх досягнення ефективними.

На цьому рівні саморозвитку формується автономія особистості та самодетермінація, які йому необхідні, щоб орієнтувати свою поведінку у просторі можливого. Протиставляючи своє свідоме рішення механізмам, що спрацьовують автоматично, людина вводить у регуляцію своєї життєдіяльності нові вищі принципи регуляції й організації власної діяльності та переходить на новий щабель саморозвитку. Отже, на вищому особистісному рівні саморозвитку з'являється самопроєктування як здатність розв'язувати завдання на смисл, вибудовується власний смисловий простір, що втілюється в авторський задум. У процесі розв'язання нових завдань людина створює власну ментальну модель світу і самої себе, вибудовує власні життєві стратегії [7, с. 170–186].

Розгортаючись у внутрішньому плані особистості, саморозвиток є переважно індивідуальним процесом. Як складний процес саморозвиток допомагає особі якісно перетворювати навколишню дійсність шляхом правильного вирішення проблем, адекватної реакції на виклики світу, можливості бачити у труднощах нові можливості, а не перешкоди. «Але процес саморозвитку, — стверджує А. Іващенко, — пов'язаний із подоланням труднощів (бар'єрів), які свідомо чи несвідомо сприймаються як перешкоди саморозвитку. Основними чинниками, що сприяють появі бар'єрів, є: відсутність відповідальності за власне життя, нерозвинутість здатності до самопізнання, впливи стереотипів і установок, не сформованість механізмів саморозвитку, перешкоди, створені іншими людьми». Але автор висловлює думку, що перешкоди та труднощі можуть виступати як неусвідомлені та нереалізовані потреби [4].

Висновки і перспективи подальшого дослідження

Теоретичний аналіз проблеми засвідчує, що саморозвиток особистості є поліфункціональним і міждисциплінарним психологічним феноменом, що призводить до варіативності визначення його сутності. Здійснивши порівняльний аналіз, можемо стверджувати, що на саморозвиток особистості суттєвий вплив здійснюють зовнішні та внутрішні чинники. Визначено специфіку саморозвитку особистості як суб'єкта усвідомленого, цілеспрямованого та самокерованого процесу життєдіяльності людини на основі здатності до життєтворчості. Установлено, що змістовими сутнісними характеристиками саморозвитку особистості, які суттєво впливають на його продуктивність, виступають компоненти, складники, механізми, умови. Проведене дослідження показало, що саморозвиток як самозміна суб'єкта в напрямку свого «Я-ідеального» виникає під впливом внутрішніх і зовнішніх причин та породжує суперечність між «Я-реальним» і «Я-ідеальним», вирішення якої і є особистісним процесом. Проведені дослідження не вичерпують аналізу проблеми особистісного саморозвитку й актуалізують необхідність подальшого вивчення.

Список використаної літератури

1. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти, суспільна активність і психолого-педагогічні орієнтири. *Неперервна*

- професійна освіта: Проблеми. Пошуки. Перспективи* / за ред. І. А. Зязюна. Київ : Віпол, 2000. С. 134–137.
2. Боришевський М. Й. Дорога до себе. Від основ суб'єктності до вершин духовності. Київ : Академія, 2010. 416 с.
 3. Даценко О. А. Технології життєтворчої особистості. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти* : зб. наук. праць Вип. 8. / за наук. ред. Ю. М. Карандашева, Т. В. Сенько [та ін.]; заг. ред. Н. М. Токаревої. Київ : ТОВ НВП «Інтерсервіс», 2018. С. 6–13.
 4. Іващенко А. І. Професійна рефлексія як механізм саморозвитку майбутніх психологів : *автореф. дис. ... канд. психол. наук* : 19.00.07. Київ, 2020. 20 с.
 5. Життєтворчість особистості: концепція, досвід, проблеми : науково-методичний збірник / за ред. І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. Запоріжжя : Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2006. 592 с.
 6. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.
 7. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : монографія. Суми : Вид-во СумДПУ, 2020. 324 с.
 8. Леонтьев Д. А., Калитеевская Е. Р., Осин Е. Н. Личностный потенциал при переходе от детства к взрослости и становление самодетерминации. *Личностный потенциал: структура и диагностика* / под. ред. Д. А. Леонтьева. Москва, 2011. С. 611–641.
 9. Максименко С. Д. Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі : кол. монографія / авт. колектив: С. Д. Максименко, Г. В. Куценко-Лада, Н. В. Пророк [та ін.]; за ред. С. Д. Максименка. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 400 с.
 10. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 310 с.
 11. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва : Прогресс, «Универс», 1994. 480 с.
 12. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогике). *Вопросы психологии*, 1986. № 4. С. 101–108.

13. Соколовська С. Сутнісна характеристика поняття «саморозвиток» та «професійний саморозвиток». *Професійний саморозвиток майбутнього фахівця : монографія* / за ред. В. А. Ковальчук. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2011. С. 20–38.
14. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ : Либідь, 2003. 376 с.
15. Ткаченко О. А. Усвідомлення особистісного досвіду як фактор соціалізації особистості в сучасному освітньому середовищі. *Варіативність соціалізації особистості в умовах сучасного інформаційного суспільства : монографія* / авт. колектив: Н. М. Токарева, А. В. Шамне, О. О. Халік [та ін.]; ред. Н. М. Токаревої. Київ : ТОВ НВП «Інтерсервіс», 2017. С. 134–160.
16. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Київ : Вид-во КСД, 2022. 160 с.
17. Ямницький В. М. Системний аналіз феномена життєтворчості особистості. *Психологія і суспільство*, 2009. № 4 (38). С. 145–153.
18. Яновська Л. В. Динаміка здатності до життєтворчості особистості у дорослому віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2006. 19 с.

References

1. Ball, H. O. (2000). Humanizatsiia zahalnoi ta profesiinoi osvity, suspilna aktyvnist i psykhologo-pedahohichni oriientyry [Humanizing of universal and professional education, public activity and reference-points]. *Nepererovna profesiina osvita: Problemy. Poshuky. Perspektyvy* / za red. I. A. Ziaziuna. Kyiv : Vipol, S. 134–137. [in Ukrainian]
2. Boryshevskiy, M. Y. (2010). Doroha do sebe. Vid osnov subiektnosti do vershyn dukhovnosti [The road to yourself. From the basics of subjectivity to the heights of spirituality]. Kyiv : Akademiia, 416 s. [in Ukrainian]
3. Datsenko, O. A. (2018). Tekhnolohii zhyttietvorchoi osobystosti [Technologies of life-creating personality]. *Aktualni problemy psykholohii v zakladakh osvity : zb. nauk. prats* / za nauk. red. Yu. M. Karandasheva, T. V. Senko [ta in.]; zah. red. N. M. Tokarevoi. Kyiv : TOV NVP "Interservis", 8. S. 6–13. [in Ukrainian]

4. Ivashchenko, A.I. (2020). Profesiina refleksiiia yak mekhanizm samorozvytku maibutnykh psykholohiv [Professional reflection as a mechanism of self-development of future psychologists] : *avtoref. dis. kand. psihol. . . . nauk* : 19.00.07. Kyiv, 20 s. [in Ukrainian]
5. Zhyttietvorchist osobystosti: kontseptsiiia, dosvid, problemy [Creativity of the individual: concept, experience, problems] : naukovo-metodychnyi zbirnyk / za red. I. H. Yermakova, H. M. Nesen (2006). Zaporizhzhia : Khortytskyi navchalno-reabilitatsiinyi bahatoprofilnyi tsentr, 592 s. [in Ukrainian]
6. Kostiuk, H. S. (1989). Navchalno-vykhovnyi protses i psykhychnyi rozvytok osobystosti [Educational process and mental development of personality]. Kyiv : Radianska shkola, 608 s. [in Ukrainian]
7. Kuzikova, S. B. (2020). Psykholohichni osnovy stanovlennia subiekta samorozvytku v yunatskomu vitsi : monohrafiia [Psychological foundations of becoming a subject of self-development in youth]. Sumy : Vyd-vo SumDPU, 324 s. [in Ukrainian]
8. Leontev, D. A., Kalyteevskaia, E. R., & Osyn, E. N. (2011). Lychnostnyi potentsyal pry perekhode ot detstva k vzroslosty y stanovlenye samodeternynatsyy [Personal potential during the transition from childhood to adulthood and the establishment of self-determination]. *Lychnostnyi potentsyal: struktura y dyahnostyka* / pod. red. D. A. Leonteva. Moskva. S. 611–641. [in Russian]
9. Maksymenko, S. D. (2013). Psykholohichni chynnyky samodeterminatsii osobystosti v osvithnomu prostori [Psychological factors of self-determination of the individual in the educational space] : kol. monohrafiia / avt. kolektyv: S. D. Maksymenko, H. V. Kutsenko-Lada, N. V. Prorok [ta in.]; za red. S. D. Maksymenka. Kirovohrad : Imeks-LTD, 400 s. [in Ukrainian]
10. Maslou, A. (2008). Motyvatsyia y lychnost [Motivation and personality]. Sankt-Peterburh : Pyter, 310 s. [in Russian]
11. Rodzhers, K. R. (1994). Vzliad na psykhoterapiiu. Stanovlenye cheloveka [A view of psychotherapy. The formation of a person]. Moskva : Prohress, “Unyvers”, 480 s. [in Russian].
12. Rubynshtein, S. L. (1986). Prynstyp tvorcheskoi samodeiatelnosti (K fylosofskym osnovam sovremennoi pedahohyky) [The principle of creative self-activity (To the philosophical foundations of modern pedagogy)]. *Voprosy psykholohiy*, 4. S. 101–108. [in Russian]

13. Sokolovska, S. (2011). Sutnisna kharakterystyka poniattia “samorozvytok” ta “profesiinyi samorozvytok” [Essential characteristics of the concept of “self-development” and “professional self-development”]. *Profesiinyi samorozvytok maibutnoho fakhivtsia [Professional self-development of the future specialist] : monohrafiia / za red. V. A. Kovalchuk. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU imeni Ivana Franka, S. 20–38. [in Ukrainian]*
14. Tytarenko, T. M. (2003). Zhyttievyi svit osobystosti : u mezhakh i za mezhamy budennosti [The life world of an individual: within and beyond everyday life]. Kyiv : Lybid, 376 s. [in Ukrainian]
15. Tkachenko, O. A. (2017). Usvidomlennia osobystisnoho dosvidu yak faktor sotsializatsii osobystosti v suchasnomu osvitnomu seredovyschi [Awareness of personal experience as a factor of personality socialization in the modern educational environment]. *Variatyvnist sotsializatsii osobystosti v umovakh suchasnoho informatsiinoho suspilstva : monohrafiia / avt. kolektyv: N. M. Tokareva, A. V. Shamne, O. O. Khalik [ta in.]; red. N. M. Tokarevoi. Kyiv : TOV NVP “Interservis”. S. 134–160. [in Ukrainian]*
16. Frankl, V. (2022). Liudyna v poshukakh spravzhnogo sensu [A person in search of a thirst for meaning]. Kyiv. Vyd-vo KSD. 160 s. [in Ukrainian]
17. Yamnyskyi, V. M. (2009). Systemnyi analiz fenomena zhyttietvorchosti osobystosti [Systemic analysis of the phenomenon of personal creativity]. *Psykhohiia i suspilstvo, 4 (38). S. 145–153. [in Ukrainian]*
18. Yanovska, L. V. (2006). Dynamika zdatnosti do zhyttietvorchosti osobystosti u doroslomu vitsi [Dynamics of an individual’s ability to create life in adulthood] : *avtoref. dis. kand. psihol. . . . nauk : 19.00.07. Odesa, 19 s. [in Ukrainian]*

O. L. Pinska

Theoretical foundations of personal self-development as psychological phenomenon

Abstract. The article is devoted to the theoretical analysis of the problem of self-development of the individual as a psychological phenomenon. A theoretical and methodological overview of the main scientific approaches to the consideration of the category “personal self-development” is presented. A comparative analysis of the proposed definitions of the concepts “development” and “self-development” was carried out. The specifics of the self-development of the individual as a subject of the conscious,

purposeful and self-directed life process of a person based on the ability to create life are determined. The structural and dynamic content essential characteristics of personality self-development (components, components, mechanisms, conditions) are considered. It has been established that the self-development of the individual is determined by psychological conditions, and the psychological resources of the individual are the factor contributing to it. It has been established that self-development as a subject's self-change in the direction of his "I-ideal" which arises under the influence of internal and external causes creates a contradiction between "I-real" and "I-ideal", the resolution of which is a personal process.

Key words: self-determination, self-creation, personal self-development, life creation, personal growth, self-change, personal meanings, levels and mechanisms of self-development.

Пінська Олена Леонідівна,

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри загальної та вікової психології

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2558-6805>

pinskayaklava@gmail.com

Розділ II
Онтогенетичні виміри
психічного розвитку
особистості

Психологічні аспекти морального розвитку підлітків (на прикладі вивчення роману Г. Лі «Убити пересмішника»)

Бессмертна С. Ф.

Анотація. Стаття присвячена проблемі морального розвитку сучасних підлітків засобами шкільної освіти. Проаналізовано сутнісні виміри морального розвитку особистості, окреслено розвиток моральної свідомості сучасних підлітків як ефекту соціалізації особистості. Представлено результати вимірювання ціннісних орієнтацій підлітків за допомогою методики М.Рокича. Особливу увагу приділено розвивальному потенціалу зарубіжної літератури. Автор детально розглядає виховний і розвивальний ресурс роману Г.Лі «Убити пересмішника» у формуванні моральної свідомості особистості старших підлітків. Виявлено можливості цього роману в розвитку толерантності і почуття справедливості підлітків.

Ключові слова: мораль, моральний розвиток, толерантність, дорослішання, підлітковий вік, психолого-педагогічний супровід.

Постановка проблеми

Особистісний розвиток сучасних підлітків відбувається у складних умовах несталого інформаційного суспільства, сповненого глобальними трансформаціями, безперервними інформаційними потоками та психічним розбалансуванням у ситуаціях невизначення. Ще більше системи дорослішання підлітків ускладнилися в кризових умовах ведення війни та гострих стресових реакцій, пов'язаних із негативними переживаннями. Нестабільне сьогодення, домінування суб'єктивних принципів індивідуалізму, руйнація стереотипів та ігнорування традиційних соціальних цінностей у сучасній історії обумовлюють актуальність дослідження різних аспектів морального розвитку особистості нової доби.

Підлітки — уже не діти, але ще й не дорослі — є тією специфічною когортою молодих людей, що відрізняється суперечливим, непередбачуваним характером розвитку й інтенсивністю форматування персонологічного профілю дорослості [6, с.18–19]. У площині означеного проблеми морального розвитку молодого людини постали

як надважливе завдання спільноти освітян, спричинене соціальною необхідністю кваліфікованого психолого-педагогічного супроводу особистісного становлення сучасної людини нового покоління. За нашим переконанням, психолого-педагогічний супровід дорослішання дітей і підлітків шкільного віку, становлення їхньої моральної свідомості потребує системного підходу та поєднання розвивального ресурсу всіх навчальних дисциплін, і зокрема — зарубіжної літератури.

Широкі можливості щодо морального розвитку старших підлітків (школярів 14–15 років) забезпечує передусім роман «Убити пересмішника» (*“To Kill a Mockingbird”*, 1960), написаний видатною американською письменницею Г. Лі, потужна проза якої була удостоєна Пулітцерівської премії 1961 року. Герої роману авторки долають безліч випробувань: втрата ілюзій, соціальна несправедливість, расова нерівність, внутрішньосімейні проблеми, моральні дилеми, — що символізують певну ініціацію особистості й означають досягнення нею своєрідного «очищення» [3, с. 61]. У 1999 році роман «Убити пересмішника» було визнано найкращим романом ХХ століття. Наразі ця книга включена до шкільної програми вивчення зарубіжної літератури у 9 класах українських шкіл.

Метою нашого дослідження вважаємо аналіз психологічних аспектів морального розвитку підлітків засобами зарубіжної літератури (на прикладі вивчення у 9 класі роману Г. Лі «Убити пересмішника»).

Аналіз наукових досліджень та публікацій з теми

Підлітковий період генези буття посідає особливе місце в системі розвитку людини, адже саме на цьому етапі становлення особистості прослідковуються найбільш інтенсивні зміни у вимірах дорослішання, завершується стадія персоналізації, формуються життєві сценарії життєтворчості. Центральними новоутвореннями підліткового віку психологи [2; 6; 7] називають:

- новий рівень самосвідомості («почуття дорослості як нова форма самосвідомості»);
- якісні зрушення в мотиваційній сфері (поява ієрархії ціннісних орієнтацій і мотиваційних структур);
- якісно новий рівень внутрішньої регуляції й особистісної саморегуляції.

Регуляція поведінкових сценаріїв дітей у період переходу до дорослості відбувається на підставі засвоєних ними моральних норм і правил. Проте цей процес у підлітковому віці лише набирає

обертів. Підлітки переживають амбівалентні почуття не лише у ставленні до суспільства, соціального порядку, але й у ставленні до себе. Вони можуть усвідомлювати, наскільки глибоким є вплив на них соціокультурних факторів [2, с. 560], і через це переживають дискомфорт, намагаються змінити себе, формуючи нову ідентичність. Як наголошує Г. Крайг, перехідний період між дитинством і дорослістю, з одного боку, надає молодій людині можливість активно експериментувати з моделями рольової поведінки, образами «дорослого життя», не пов'язуючи себе остаточними рішеннями. А з іншого — цей період породжує свої власні труднощі та конфлікти, наприклад, актуалізація потреби підлітків виглядати незалежними та впевненими в життєвських справах, що виявляється на фоні економічної залежності від батьків [2, с. 600]. Протягом дорослішання підліток має узгодити суперечливі тенденції психічного розвитку, напрацювати досвід адаптивної поведінки та поєднати отримані на цьому шляху результати в конгруентну ідентичність [6, с. 26]. Адже відповідно до філософської антропології становлення особистості передбачає не лише розвиток інтелектуальних здібностей, але й реалізацію духовного потенціалу: оволодіння моральними ідеалами та цінностями [5; 7].

Мораль (від лат. *mores*) є однією з нормативно-регулятивних форм суспільної свідомості, що впливає на суспільні, соціальні відносини, людські стосунки за допомогою принципів, правил, норм, законів, кодексів, приписів. Мораль означає засвоєні особистістю принципи, які регулюють поведінку людей у діапазоні добра і зла (панування розуму над афектами; добра воля і безкорисливість мотивів; здатність жити в суспільстві за законами людяності, справедливості і толерантності; відповідальність за власні вчинки). Науковці (див. напр.: [5]) вважають, що мораль можна представити у вигляді двох взаємозалежних характеристик:

- як особистісну характеристику, сукупність моральних якостей і чеснот;
- як характеристику відносин між людьми, що виражаються в моральних нормах (вимогах, правилах, заповідях).

У площині психологічної науки моральний розвиток особистості розглядається як один з основних ефектів соціалізації людини, що сприяє формуванню моральної свідомості й виступає передумовою організації поведінки.

Моральна свідомість функціонує на двох рівнях, що взаємодіють між собою:

- 1) раціонально-теоретичному, що виражається в системі моральних знань про норми, принципи, поняття, у яких теоретично обґрунтовується моральність і її структурні елементи;
- 2) емоційно-почуттєвому, пов'язаного з реакціями особистості на стосунки між людьми; реакції виявляються в почуттях любові, довіри, справедливості, обов'язку, відповідальності тощо.

Моральний розвиток особистості зазвичай інтерпретується як процес засвоєння визначених у суспільстві еталонів поведінки, у результаті чого вони стають регуляторами поведінки особистості [5; 7]. Моральна саморегуляція є джерелом творення особистості й розглядається як здатність довільно, за внутрішніми спонуканими керувати власними діями та вчинками згідно з прийнятими в соціальному середовищі загальнолюдськими нормами. У змістовно-функціональному контексті самосвідомості моральна саморегуляція виступає механізмом створення «нормативного Я» особистості.

За основу більшості досліджень, присвячених розвитку моральних якостей людини, передусім береться когнітивно-еволюційна теорія моралізації Л. Колберга. Базовими в теорії науковця були такі положення:

- 1) основні моральні норми й принципи особистості не є автоматично засвоєними зовнішніми нормами й не складаються внаслідок досвіду покарання й винагороди, а формуються у процесі соціальної взаємодії;
- 2) у сформованому вигляді система моральних операцій має такі ж властивості зворотності й урівноваженості, які характерні логіко-математичним і фізичним судженням (або операціям). Зворотність моральних операцій досягається в результаті розвитку в людини здатності підтримувати погляди інших учасників морального конфлікту;
- 3) критеріями моральної зрілості, досягненням вищого рівня морального розвитку є як прийняття універсальних етичних принципів, так і вироблення особистістю нових моральних цінностей, власної етичної концепції;
- 4) оскільки всі культури мають загальні основи соціальної взаємодії, процес морального розвитку в усіх суспільствах характеризується загальними закономірностями [2, с. 592].

Л. Колберг зміг докладно простежити закономірності морального розвитку. З'ясувалося, що на різних вікових етапах діти по-різному

вирішують моральні проблеми. Дитина проходить еволюцію від егоцентричного ставлення до оточуючих, коли вчинки оцінюються згідно з правилами, засвоєними від дорослих, до більш гнучкої позиції, коли у своїх судженнях про інших людей дитина починає користуватися власними особистісними критеріями. Саме таким характером еволюції пояснюється той факт, що до 7 років дитина схильна судити про вчинки за важливістю наслідків, а у старшому віці — за намірами, що зумовили ці вчинки. Узагальнюючи експериментальний матеріал, Л. Колберг виділив три рівні розвитку моральних суджень: доморальний, конвенційний та автономний, — кожен з яких, зі свого боку, розділяється на дві стадії, причому друга стадія кожного рівня є більше структурованою й ускладненою на шляху морального розвитку [2; 5; 7].

На доморальному рівні свідомості (орієнтовно від 4 до 10 років) дитина керується своїми егоцентричними спонуканнями, її вчинки визначаються зовнішніми обставинами, водночас нею не враховуються погляди інших людей. Для рівня конвенційної моралі (орієнтовно від 10 до 13 років) характерною є зорієнтованість на задані ззовні норми та вимоги, у зв'язку з цим судження підлітків засновані на отриманні схвалення з боку інших людей. Окрім того, такі судження можуть базуватися на повазі відносно встановленого порядку та вимог суспільства. Підліток у регуляції власної поведінки послуговується «авторитарною совістю» — «голосом» авторитетів: батьків, учителів, тренерів або представників громадських організацій, що викликають у нього почуття страху, якщо моральні вказівки так званих «авторитетів» не будуть виконані. Отже, тінейджер, спираючись на веління авторитарної совісті, будує свої моральні дії не на основі власних суджень, а на засадах вимог і заборон, санкціонованих авторитетом.

Автономна мораль (орієнтовно від 13 років), за Л. Колбергом, характеризується спрямованістю особистості на стійку внутрішню систему моральних принципів, що відображують власний моральний досвід (переконавання, успіхи й невдачі, знання, навички) людини. Саме на рівні автономної (суб'єктивної) моралі людина, виходячи з власних критеріїв (критеріїв «гуманістичної совісті» у термінології Е. Фрома), судить про свою поведінку та поведінку інших. Учений розглядав автономну мораль як здатність регулювати поведінку залежно від змісту внутрішнього «голосу» особистості, який найменше всього враховує зовнішні санкції та схвалення.

Відповідно до теорії Л. Колберга стадії морального розвитку являють собою інваріативну послідовність розвитку моральних

принципів, тісно пов'язану з когнітивним розвитком людини; проте сам по собі він не є достатньою гарантією морального розвитку [5].

Моральний розвиток людини відбувається протягом життя, і особливо актуальним цей процес є в підлітковому віці. У різних умовах життя людині доводиться відповідно до власного досвіду розв'язувати моральні проблеми, керуючись засвоєними моральними критеріями (у контексті моральних ставлень, моральної свідомості та моральної самосвідомості). Моральна зрілість особистості обумовлює закономірності саморегуляції поведінки людини, відповідальність на елементарному рівні вимогливості до себе. Тому про моральність особистості можна говорити тільки тоді, коли моральна поведінка здійснюється в силу внутрішнього спонукання (потреби), коли власні погляди та переконання людини виконують функцію самоконтролю. Вироблення таких поглядів, переконань і відповідних їм звичок поведінки і становлять сутність морального розвитку.

Основним критерієм моральності особистості є її реальні вчинки.

Вагомими чинниками моральності особистості є честь, гідність, совість, що обумовлюють справедливість, толерантність у стосунках з іншими людьми. Поняття «честь» пов'язане із суспільною оцінкою і визнанням чеснот людини як представника певної групи людей. Честь визначається як переживання особистістю своєї цінності, визнаної референтними іншими [5]. Поняття «гідність» утверджує принципову цінність індивіда як представника людства, у такий спосіб указуючи на моральний стандарт його самооцінки. В основі почуття власної гідності лежить потреба особистості в реалізації свого прагнення до морального самовираження.

Важливою складовою емоційно-ціннісного компонента моральної самосвідомості є совість, що характеризує високорозвинену здатність особистості контролювати свою поведінку та відображувати у своїй самосвідомості ті суспільні вимоги, які можуть бути поставлені перед людиною. Совість є особистісним утворенням, що реалізує здатність людини оцінювати себе в категоріях моральності.

Соціально-моральною основою совісті є відповідальність особистості як міра її правоти чи провини перед суспільством і собою, що враховує власні суб'єктивні можливості, об'єктивні умови та наслідки вчинків. Моральна відповідальність людини включає вимоги до самої себе з метою оцінювати свої дії та відповідно спрямовувати і корегувати власну поведінку. Саме таке розуміння відповідальності прослідковуються в науковому доробку М. Савчина, який розглядає відповідальність як смисловий принцип мотиваційної

регуляції, загальний принцип співвідношення мотивів, цілей і способів життєдіяльності. Відповідальність, із погляду вченого, є моральною якістю, яка інтегрує духовні, психічні та психофізичні функції особистості [5]. Загалом моральні почуття усвідомлюються людиною як мотиви власних учинків, які також дозволяють їй зрозуміти причини поведінки іншої людини і співчувати їй.

Стало в центрі уваги науковців знаходиться й поняття «толерантність». Сенс толерантності часто синонімічно пов'язують із поняттям «терпимість», покликаючись на те, що термін є похідним (від лат. *tolerantia* — терпимість) [7, с. 193]. Проте в контексті виявлення моральних властивостей особистості це поняття виходить за межі асоціювання виключно з терпимістю та набуває більш масштабного виміру:

- толерантність означає повагу, сприйняття та розуміння значного різноманіття культур нашого світу, форм самовираження та самовиявлення людської особистості;
- толерантність — це не поступка, поблажливність чи потурання; це передусім активна позиція, що формується на основі визнання універсальних прав та основних свобод людини;
- толерантність — це обов'язок сприяти утвердженню прав людини, плюралізму (зокрема культурного), демократії та правопорядку. Толерантність — це поняття, що означає відмову від догматизму й абсолютизму, утвердження норм і прав людини [7, с. 195].

З урахуванням наведених вище постулатів першочерговими стають цінності та принципи, необхідні для загального виживання, мирного співіснування та вільного розвитку членів суспільства, як-от: справедливість, стратегія ненасильства у вирішенні конфліктів, ідея терпимості до чужих поглядів і позицій, цінностей, культури тощо. Отже, у дослідженнях феномена толерантності показниками для його виявлення вважаються (див. напр.: [7]) такі культурні універсали об'єктивного ряду:

- справедливість і людська гідність;
- індивідуальна свобода та відповідальність;
- рівність можливостей;
- різноманітність (кожен має право вести свій спосіб життя, водночас не порушуючи прав інших людей) [7, с. 195].

Узагальнення результатів аналізу науковцями різних аспектів проблеми морального розвитку особистості дозволяє більш об'єктивно розглянути можливості розвитку моральної сфери підлітків засобами зарубіжної літератури.

Викладення основного матеріалу дослідження

Підлітковий вік є сензитивним щодо морального розвитку; це пов'язано з активізацією уваги підлітків до своїх особистісних якостей, із прагненням зрозуміти те, хто вони є, із потребою проаналізувати свої досягнення та недоліки, із прагненням виявити людську гідність, показати свою єдність з іншими та водночас — незалежність, автономність від них. Окрім того, у тінейджерів критично загострюється почуття власної гідності, що, з одного боку, сприяє усвідомленню свого «Я», актуалізує в них схильність до самовиховання, бажання перебороти свої недоліки, сформулювати власні принципи та ціннісні орієнтації. З іншого боку, для них характерна боротьба між совістю і властивим їм прагненням показати владу свободу та незалежність від моралі дорослих.

Більшість підлітків до 13 років переростають перший доморальний (передконвенційний) рівень морального розвитку та досягають конвенційного рівня, в основі якого лежить соціальна конформність. У них з'являється мотивація уникнення покарань, вони орієнтуються на слухняність і готові дотримуватися конвенційних (традиційних) моральних стереотипів. Останній рівень морального розвитку — постконвенційний — вимагає активності розумових процесів, що є характерним для юності [2, с. 592–593], яка використовує в системі моральних суджень суб'єктивно значущі аргументи та / або самостійно вибрані етичні принципи.

Саме в підлітковому віці активно збільшується кількість знань про позитивні й негативні моральні якості особистості, зростає інформованість про етичні норми поведінки людей, фіксується посилення диференціації знань про мораль. Також помітна прагматизація ціннісної свідомості молоді, криза моральних цінностей, розпливчастість, розмитість, відсутність сфокусованості на загальнолюдських цінностях та ідеалах [6; 7]. Під час вирішення моральних завдань індивід спирається на загальні моральні настановлення й минулий моральний досвід, тому процес мислення, прийняття рішень у ситуації морального вибору відрізняється від мислення в інших ситуаціях.

Із метою уточнення окреслених вище теоретичних положень щодо морального розвитку підлітків нами було здійснено емпіричне дослідження ціннісних орієнтацій школярів старшого підліткового віку. Вибіркову сукупність склали 39 учнів 9-х класів (14–15 років), які навчаються в закладах середньої освіти м. Кривого Рогу.

Як діагностичний інструментарій було використано тест М.Рокича «Ціннісні орієнтації», робота з яким передбачала ранжирування цінностей двох типів — термінальних (цінності-цілі) та інструментальних (цінності-засоби) згідно зі ступенем їх значущості для кожної особистості (18 позицій). Ранжирування цінностей респонденти здійснювали, спираючись на ті принципи, якими вони керуються у своєму житті.

Узагальнення результатів психодіагностичного вимірювання та вираховання усередненого по виборці показника рангу цінностей дозволили виявити певні закономірності. Так, серед найбільш значущих термінальних цінностей (*табл. 1*) підлітки назвали продуктивне життя, що обумовлює максимально повне використання своїх можливостей (1 місце), кохання (2 місце), упевненість у собі (3 місце), суспільне визнання та наявність вірних друзів (4 та 5 місце), пізнання (6 місце) та свободу (7 місце).

Таблиця 1. Ранжирування термінальних цінностей підлітками

№	Термінальні цінності	Ранг
1	2	3
1	Активне діяльне життя (повнота й емоційно насичене життя)	10
2	Життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд)	17
3	Здоров'я (фізичне та психічне)	11
4	Цікава робота	9
5	Краса природи та мистецтва (переживання прекрасного)	16
6	Кохання (духовна та фізична близькість із коханою людиною)	2
7	Матеріально забезпечене життя	8
8	Наявність хороших і вірних друзів	5
9	Суспільне визнання	4
10	Пізнання, інтелектуальний розвиток	6

Продовження табл. 1

1	2	3
11	Продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей)	1
12	Розвиток (постійне духовне та фізичне вдосконалення)	12
13	Розваги	13
14	Свобода (самостійність і незалежність у вчинках)	7
15	Щасливе сімейне життя	18
16	Щастя інших	14
17	Творчість (можливість творчої діяльності)	15
18	Впевненість у собі	3

Отримані дані свідчать про те, що школярі, хоч зовні і прагнуть свободи та незалежності, усе ж цінують суспільне визнання в колі друзів, у родині, що означає прагнення соціальної інтеграції та конформізм поведінкових сценаріїв.

Результати емпіричного дослідження узгоджуються з віковими особливостями та потребами підлітків. Так, найважливішими для респондентів є гармонійні романтичні стосунки і наявність вірних друзів, що обумовлено реалізацією потреби в інтимно-особистісному спілкуванні.

Серед інструментальних цінностей (*табл. 2*) найбільш значущими для більшості респондентів виявилися незалежність, прагнення діяти самостійно (1 місце), здатність виконувати роботу (2 місце), життєрадісність (3 місце), нетерпимість до власних і чужих недоліків та сміливість у відстоюванні власних поглядів (4 та 5 місце).

Таблиця 2. Ранжирування інструментальних цінностей підлітками

№	Інструментальні цінності	Ранг
1	2	3
1	Акуратність	15
2	Вихованість (гарні манери)	16
3	Високі вимоги до життя	10
4	Життєрадісність (почуття гумору)	3
5	Здатність до виконання роботи	2

Продовження табл. 2

1	2	3
6	Незалежність (здатність діяти самостійно)	1
7	Нетерпимість до власних і чужих недоліків	4
8	Освіченість(високий рівень загального розвитку)	18
9	Відповідальність	11
10	Раціоналізм	13
11	Самоконтроль (стриманість, самодисципліна)	12
12	Сміливість у відстоюванні власних поглядів	5
13	Тверда воля (вміння не відступати перед труднощами)	7
14	Терпимість до вчинків і поглядів інших людей	6
15	Широта поглядів (уміння поважати думку іншої людини)	8
16	Чесність (правдивість, щирість)	17
17	Ефективність у справах	14
18	Чуйність (турботливість)	9

Менш значущими серед респондентів виявилися відповідальність, самоконтроль, ефективність у справах (більшість досліджуваних розташували ці цінності на 10–15 місцях). Найменш принципово значущими для школярів старшого підліткового віку зафіксовано такі цінності, як акуратність, вихованість, освіченість і чесність (15–18 місця відповідно).

Аналіз результатів дослідження дозволяє підтвердити актуальність для школярів підліткового віку потреби в самореалізації як у суспільстві загалом, так і в малій соціальній групі зокрема. Тому серед пріоритетних цінностей респонденти вибирають відстоювання власної думки, виявлення твердої волі та широти поглядів. Але не можна не звернути увагу на нехтування респондентами такими цінностями, як відповідальність, вихованість і чесність, що говорить про недостатню психологічну (і зокрема — моральну) зрілість членів цієї групи. Тому в системі освіти доцільно систематично використовувати розвивально-виховний ресурс навчальних дисциплін гуманітарного циклу, і зокрема — зарубіжної літератури.

У навчальній програмі здобувачів освіти підліткового віку під час вивчення зарубіжної літератури школярами 9-х класів важливе місце посідає роман Г. Лі «Убити пересмішника», що має потужний потенціал щодо морального розвитку особистості.

Роман насичений екзистенційними мотивами, що втілюють загальнолюдські цінності: мотиви добра, зла, ненависті, самотності, дружби, справедливості, толерантності тощо [3, с. 61]. Викладену в романі історію розповідає шестирічна дівчинка Джин-Луїза Фінч (для близьких Скаут — англ. *Scout*, або Всевидько), яка живе разом зі своїм батьком Аттікусом і старшим на чотири роки братом Джеремі (Джимі) у вигаданому містечку Мейкомб. Події відбуваються протягом 1933–1935 років під час Великої депресії. Водночас письменниця майстерно змальовує шлях становлення особистості, формування тих понять і уявлень, які визначають сутність морального розвитку людини на шляху дорослішання. Підтвердженням цього стає епіграф твору: «І юристи, гадаю, колись були дітьми».

Мотив виховання в романі є наскрізним, оскільки життєві переконання дітей повсякчас піддаються випробуванням (руйнування ілюзій, соціальна несправедливість, моральні протиріччя). Страшним випробуванням для дітей стає безпрецедентний судовий процес, де їхній батько — захисник чорношкірого чоловіка, каліки, який уважався винним ще до початку процесу. Дітей ображають однолітки, їхнього батька не розуміють не те, що містяни, але й власна сестра, називають чорнолюбцем. Однак родина Фінчів твердо відстоює власні переконання, високо тримаючи голову. «Не звертай ... уваги. Просто високо тримай голову і будь джентльменом» [4, с. 140], — так формулює своє уявлення про шляхетність Джимі Фінч.

Ідеї морального розвитку особистості підпорядковані і закодовані у назві твору константний мотив «пересмішника» виконує не лише змістоутворювальну функцію, але й стає символом певних життєвих настанов і цінностей, зокрема актуалізує проблеми толерантності та справедливості. Згідно із сюжетом твору Аттікус купив у подарунок своїм дітям рушницю для спортивної стрільби, однак він розуміє із власного досвіду, що дітям не уникнути спокуси стрілянини по птахів. Батько дозволяє повправлятися на шкідливих сороках, однак ніяк не на пересмішниках, оскільки вважає це найбільшим гріхом: «Пересмішники не роблять ніякої шкоди, тільки співають і веселять нам серце, — наголошує Аттікус. — Вони не розкльовують ягід по садах, не гніздяться у клуні, нічого — тільки виспівують людям на радість. Ось чому вбити пересмішника — гріх» [4, с. 125].

Г. Лі показує, як змінюється світобачення дітей, їхнє уявлення про світ. Динамічним виявляється навіть уявлення про їхнього батька. Вони не здатні ще оцінити його мудрого та шляхетного рішення ніколи не

брати до рук смертоносної зброї, бо рано чи пізно вона може принести нещастя. Вони не розуміють, що в його несуетній поведінці під час пожежі полягає істинна мужність, але на їхніх очах розгортаються всі події, пов'язані зі справою Тома Робінсона, і вони починають розуміти, що насправді означають батькові слова про справжній героїзм і мужність. Вплив батька й участь у драматичних подіях роману дозволяють головним героям відмовитися від узагальнень і штампів, що видаються істинними багатьом жителям містечка, і зробити власні висновки на користь індивідуально-особистісного [3, с. 60–63]. Герої усвідомлюють проблеми, пов'язані з расовою дискримінацією, осмислюють расову нерівність, яка зазвичай призводить до трагедій. У людях, які їх оточують, вони вбачають індивідуальне й усвідомлюють, що кожен із них, — особистість, варта поваги. «Якщо існує тільки один тип людей, чого ж вони не можуть порозумітися? Якщо вони всі схожі, чого ж вони зі шкіри пнуться, аби дошкулити одне одному?... Я починаю розуміти, чому Примара-Редлі всяк час сидить удома під замком... Він просто не хоче до людей» [4, с. 310], — такі зовсім недитячі екзистенційні питання хвилюють підлітка Джемі Фінча. Після пережитого зовсім по-дорослому про моральні цінності міркує і сама Скаут. Коли правник Атикус Фінч, чесна шляхетна людина, пояснює донці своє рішення приховати деякі обставини вбивства нападника Боба Юела, дівчинка запевняє батька, що все зрозуміла. І на його запитання: «Що ти хочеш цим сказати?», — відповідає: «Ну, це як убити пересмішника, так?» [4, с. 377]. За цими словами стоять зовсім недитячі роздуми про добро і зло, справедливість, толерантність, які окреслюють ще одну жанрову лінію роману, психологічну, що й утілює жанровий зміст твору. Маленька дівчинка, як і її старший брат, проходить складний шлях особистісного становлення, морального розвитку, що базується на засвоєнні норм і правил життя серед людей. Наскрізним наративом твору стає вислів Скаут у фіналі твору: «Атикус мав рацію. Колись він сказав, що не можна зрозуміти людину, поки не влізеш у її шкуру. Мені вистачило постояти на веранді у Редлі» [4, с. 381]; це афористична думка, висловлена дитиною, проте звучить переконливо, адже в дітей загострене почуття справедливості.

І навчити їх правилам життя можуть саме дорослі. Для цього їм потрібно передусім бути чесними. Г. Лі вустами Атикуса Фінча наголошує: «Коли дитина про що-небудь запитує, заради всього святого, не ухилийся, а відповідай. І не заговорюй зуби. Діти є дітьми, але вони помічають викрутаси не гірше за дорослих, і будь-який виверт збиває їх з пантелику» [4, с. 121].

У площині означеного вважаємо доведеним виховний ресурс роману Г. Лі у вимірі морального розвитку школярів підліткового віку.

Висновки

Загалом моральні норми мають суттєве значення в житті кожної окремої людини, бо саме система цінностей є регулятором поведінки, визначає рівень ставлення особистості до культурної спадщини, усуває напруження у відносинах між людьми, розкриває можливості людини, стимулює її милосердя та добропорядність.

Розвиток моральної свідомості особистості можна вважати актуальним завданням системи освіти. Особливо це стосується школярів підліткового віку, які постають перед проблемами дорослішання та самоствердження в суперечливому світі.

Важливу роль у формуванні моральної свідомості підлітків відіграє зокрема зарубіжна література, у якій висвітлюються життєві уроки, що сприяють формуванню світоглядних позицій добропорядності і внутрішньої гармонії життєтворення. У романі Г. Лі «Убити пересмішника» авторка переконливо стверджує, що досвід, засвоєний у дитинстві через виховання, мусить пройти перевірку реальністю й вивести підлітка на новий рівень осягнення, усвідомлення багатьох життєвих проблем.

Список використаної літератури

1. Гапочка Я., Токарева Н. Інтеграція ідей ліберальної філософії толерантності у вимірі сучасної інклюзивної освіти. *Integration of traditional and innovation processes of development of modern science : collective monograph* / edited by authors. 1st ed. Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2020. С. 189–209. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-021-6-11>
2. Крайг Г. Психология развития / пер. с англ. Н. Мальгиной и др. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 992 с.
3. Кушнірова Т. В. Наративні стратегії у романних формах кінця ХХ — початку ХХІ століття : монографія. Полтава : Сімон, 2018. 124 с.
4. Лі Г. Вбити пересмішника : роман / пер. з англ. Тетяни Некряч. Київ : КМ Publishing, 2015. 384 с.
5. Моральна свідомість та самосвідомість особистості : монографія / за ред. М. Савчина, І. Галяна. Дрогобич, 2009. 288 с.

6. Токарева Н. М. Лабіринти дорослішання: психічний розвиток особистості підлітково-юнацького віку : монографія. Кривий Ріг : НВП «Інтерсервіс», 2021. 215 с. <https://doi.org/10.31812/123456789/6084>
7. Токарева Н. М., Шамне А. В., Макаренко Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу : монографія. Кривий Ріг : ТОВ ВВП «Інтерсервіс», 2014. 312 с.

References

1. Napochka, Ya., & Tokareva, N. (2020). Intehratsiia idei liberalnoi filosofii tolerantnosti u vymiri suchasnoi inkluzyvnoi osvity [Integration of the ideas of the liberal philosophy of tolerance in the dimension of modern inclusive education]. *Integration of traditional and innovation processes of development of modern science : collective monograph / edited by authors*. 1st ed. Riga, Latvia : “Baltija Publishing”. S. 189–209. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-021-6-11> [in Ukrainian]
2. Krayg, G. (2000). *Psikhologiya razvitiya* [Psychology of development] / per. s angl. N. Mal'ginoy i dr. Sankt-Peterburg : Piter. 992 s.
3. Kushnirova, T. V. (2018). *Naratyvni stratehii u romannykh formakh kintsia XX — pochatku XXI stolittia* [Narrative strategies in novel forms of the late 20th — early 21st centuries] : monohrafiia. Poltava : Simon. 124 s. [in Ukrainian]
4. Li, H. (2015). *Vbyty peresmishnyka* [To Kill a Mockingbird]. Kyiv : KM Publishing. 384 s. [in Ukrainian]
5. *Moralna svidomist ta samosvidomist osobystosti* [Moral consciousness and self-awareness of the individual] : monohrafiia. (2009) / za red. M. Savchyna, I. Haliana. Drohobych. 288 s. [in Ukrainian]
6. Tokareva, N. M. (2021). *Labirynty doroslishannia: psykhychnyi rozvytok osobystosti pidlitkovo-yunatskoho viku* [Labyrinths of growing up: mental development of personality in adolescence] : monohrafiia. Kryvyi Rih : NVP “Interservis”. 215 s. <https://doi.org/10.31812/123456789/6084> [in Ukrainian]
7. Tokareva, N. M., Shamne, A. V., & Makarenko, N. M. (2014). *Suchasnyi pidlitok u systemi psykholoho-pedahohichnoho suprovodu* [Modern teenager in the system of psychological and pedagogical support] : monohrafiia. Kryvyi Rih : TOV VNP “Interservis”. 312 s. [in Ukrainian]

S. F. Bessmertna

Psychological aspects of moral development of teenagers (on the example of studying Harper Lee's novel "To Kill a Mockingbird")

Abstract. The article is devoted to the problem of moral development of modern teenagers by means of school education. The essential dimensions of the moral development of the individual are analyzed, the development of the moral consciousness of modern teenagers as an effect of the socialization of the individual is outlined. The results of measuring the value orientations of teenagers using the method of M. Rokysh are presented. Special attention is paid to the development potential of foreign literature. The author examines in detail the educational and developmental resource of Harper Lee's novel "To Kill a Mockingbird" in the formation of the moral consciousness of the personality of older teenagers. The possibilities of this novel in the development of tolerance and sense of justice among teenagers have been revealed.

Key words: morality, moral development, tolerance, growing up, adolescence, psychological and pedagogical support.

Бессмертна Світлана Федорівна,
вчитель зарубіжної літератури вищої категорії
Криворізька загальноосвітня школа І–ІІ ст. № 64
Кривий Ріг, Україна

УДК 159.922.62:316.346.2-055

Гендерні особливості перебігу кризи середини життя

Матковська К. А.

Анотація. У цій статті проаналізовані загальні особливості кризи середнього віку. Серед основних закономірностей перебігу кризи середини життя були визначені: переоцінка життєвого задуму; пошук нових смислів; визначення цілей і шляхів їх досягнення відповідно до оновлених життєвих пріоритетів. Зроблено спробу виявлення гендерних відмінностей переживання кризи у віці 35–48 років. За допомогою методики «Тест сенсожиттєвих орієнтацій» — СЖО (Дж. Крамбо та Л. Махоліка в адаптації Д. О. Леонтєва) були визначені особливості сенсожиттєвих орієнтацій чоловіків і жінок середнього віку.

Ключові слова: криза, криза середнього віку, гендерні особливості середнього віку, сенсожиттєві орієнтації чоловіків і жінок середнього віку.

Постановка проблеми

Середня дорослість є етапом подальшого психічного розвитку людини. На цьому етапі перед чоловіками та жінками середнього віку постає ряд ключових, для подальшого гармонійного розвитку, життєвих завдань. Серед них, зокрема: переоцінка життєвих досягнень; осмислення невирішених проблем і переживань; усвідомлення фізичних змін, пов'язаних зі старінням; досягнення та підтримання оптимального життєвого балансу, налагодження взаємодії зі своїми батьками та дітьми. Тобто для чоловіків і жінок середина життя стає визначальним етапом корегування власного життєвого задуму. Саме це дає змогу аналізувати накопичений досвід, завдяки якому людина здатна побудувати нові життєві стратегії та цілі. Їх втілення забезпечить подальший гармонійний розвиток особистості, попередить деструктивне розгортання кризи середнього віку в чоловіків і жінок. Отже, дослідження кризи середини життя з урахуванням гендеру надасть змогу ретельніше дослідити особливості цієї проблеми.

Аналіз останніх досліджень та публікацій з теми

Розглядаючи проблему кризи середнього віку, слід звернути увагу на широкий діапазон поглядів на природу та хронологічні межі цього

явища. Одним із перших науковців, який звернув увагу на тему кризи, був К. Г. Юнг. За даними Юнга, криза середнього віку — це період активізації свідомого, яка допускає існування несвідомого, змушеного прислухатись до нього та реалізувати його прагнення. Тобто, згідно з науковцем, криза в середньому віці виявляється в потребі пошуку себе, свого істинного «Я», осмисленні індивідуального досвіду та доцільності обраного шляху, а отже, ця криза є стадією справжньої особистої зрілості [2, с. 72–73].

Відповідно до підходу Е. Еріксона, криза середнього віку заходиться в межах від 24 до 64 років. За даними автора, у цьому періоді з'являється усвідомлення розбіжності між мріями, життєвими цілями людини та реальним положенням справ. Успішне розв'язання кризи, за Еріксоном, вбачається у виборі продуктивної стратегії поведінки. Вона виявляється у прагненні людини до зростання, турботи про наступне покоління та про власний внесок у розвиток суспільства. У противагу продуктивності формується інертність, якій характерні почуття спустошення та регресія [3].

Б. Лівехуд вважав, що хронологічні межі кризи середнього віку сягають 35–45 років. Науковець давав наступне визначення цьому явищу: «Криза середнього віку — це своєрідне роздоріжжя на життєвому шляху дорослої людини. Відчуваючи зменшення фізичних сил, духовну спустошеність, сумніви та відсутність життєвих орієнтирів, особистість має обрати подальший курс життя: поступову психічну інволюцію чи перехід до нової домінанти цінностей за допомогою “духовного дозрівання”» [1].

Отже, криза середнього віку — тривалий внутрішній конфлікт з приводу життя в цілому, його сенсу, основних цілей та шляхів їх досягнення [7, с. 72].

Сучасні теоретичні й емпіричні дослідження психологічних особливостей кризи середини життя зосереджені на виокремленні чинників, що визначають умови її виникнення. С. Б. Кузікова і Т. І. Щербак пов'язують кризу середнього віку з:

- особистісною стагнацією, що обумовлена втратою життєвих смислів;
- переоцінкою життєвих цінностей відповідно до результатів прожитого періоду життя;
- мотиваційною невизначеністю;
- професійною стагнацією й обмеженням перспективи розвитку у роботі;

- емоційним вигоранням [4, с. 134].

Подібних узагальнень набули й дослідження Л. О. Гресь. Серед основних причин переживання особистістю кризи в середині життя виділені такі: «Усвідомлення розбіжностей між мріями, прагненнями, планами та їх задоволенням; незадоволеність досягненнями у соціальній, професійній або сімейній сферах; переоцінка життєвих цінностей, пошук нового сенсу життя; зміна суб'єктивного сприйняття психологічного віку, поява страхів, пов'язаних із майбутнім; відчуття фізичного спаду сил» [1].

Аналізуючи різні підходи до визначення хронологічних меж розгортання кризи середнього віку, вважаємо найбільш доцільно визначати її в періоді 35–45 років. Слід також зазначити, що жінки раніше стикаються з викликами середнього віку (35–40 років), на відміну від чоловіків, у яких ця проблема виникає дещо пізніше (40–45 років).

Досліджуючи наукову літературу з проблеми психологічних особливостей перебігу кризи середнього віку, ми дійшли висновку, що гендерний аспект означеного питання носить дискусійний характер.

Зокрема, у роботі С. Г. Давидюк і Т. В. Нестерової зазначено, що лише деякі вітчизняні та зарубіжні дослідники вбачають необхідність у цілеспрямованому пошуку гендерних відмінностей в особливостях переживання кризи середини життя. Натомість більшість фіксує малопомітний вияв змін у поведінці людини цього віку, порівняно з кризами, характерними для дитинства [3, с. 67–68].

Т. М. Титаренко підкреслює, що криза середини життя відноситься до нормативної вікової кризи та характеризується як період внутрішніх змін, реорганізації особистісних якостей, консолідації інтересів, цілей та обов'язків особистості [8].

О. П. Сергеєнкова, навпаки, надає особливого значення гендерним відмінностям в особливостях переживання кризи. На думку авторки, чоловіки більш гостро переживають кризу середини життя. Ця особливість обумовлена стереотипним баченням образу чоловіка середнього віку. Традиційно суспільство висуває більш високі вимоги до матеріальних статків, стагусу та соціальної ролі чоловіка, який перетнув межу зрілості. Тому невідповідність між очікуваннями, прагненнями та їх реалізацією може призводити до алкоголізації чоловіків середнього віку. Окрім того, чоловіки більшою мірою переймаються через свої сексуальні можливості, що провокує бажання до пошуку сексуального партнера поза шлюбом. На противагу

чоловікам, жінки середнього віку відчувають, що стали менш цікавими для протилежної статі. Однак такий стан справ зазвичай не викликає в них потужних переживань. Натомість більшість жінок цього віку хвилюють проблеми, пов'язані зі старінням, особистісною самореалізацією, побутом і загальним благополуччям родини. Нереалізованість цих сфер веде до негативних емоційних станів у жінок середнього віку [5, с. 273].

Мета статті полягає в дослідженні показників осмисленості життя у чоловіків і жінок середнього віку.

Викладення основного матеріалу дослідження

Для уточнення наведених теоретичних положень було проведено емпіричне дослідження гендерних відмінностей показників осмисленості життя. До вибірки увійшло 20 осіб (10 чоловіків і 10 жінок) віком від 35 до 48 років. Оскільки одним із ключових чинників кризи середнього віку є переосмислення сенсу життя та переоцінка цінностей, тому доречно визначити ієрархію сенсожиттєвих орієнтацій. Для отримання об'єктивних даних було використано методику «Тест сенсожиттєвих орієнтацій» — СЖО (Дж. Крамбо та Л. Махоліка в адаптації Д. О. Леонт'єва). Тест містить 5 субшкал і загальний показник осмислення життя:

1. «Цілі життя». Ця шкала дає уявлення про наявність чи відсутність у житті респондента цілей в майбутньому, які б надавали сенс життю, спрямовували його і передбачали перспективу.
2. «Процес життя». Ця шкала дає уявлення про те, чи задоволений респондент життям, про сприйняття ним життєвого процесу як цікавого, насиченого емоціями та сповненого сенсом.
3. «Результат життя». Ця шкала є оцінкою прожитого життєвого шляху респондента, вимірює відчуття продуктивності й осмислення пройденого життєвого шляху.
4. «Локус контролю — Я». Дає уяву про себе як про сильну особистість, що володіє достатньою свободою вибору для досягнення своїх цілей.
5. «Локус контролю — життя». Ця шкала є виразником впевненості особистості контролювати події у власному житті, приймати рішення, ставити завдання та досягати їх.

Узагальнені результати представлені на *рис. 1*.

Під час дослідження гендерних особливостей переживання кризи середнього віку було виявлено, що більшість сенсожиттєвих орієнтацій

(«процес життя», «результат життя», «локус контролю — я / життя») у чоловіків і жінок загалом не мають відхилень від стандартної норми [6]. Отримані дані свідчать про те, що всі опитані загалом задоволені своїм життям, вбачають його осмисленим, цікавим і насиченим. Також отримані результати дозволяють зробити припущення, що респонденти відчувають суб'єктивну відповідальність за події у власному житті, можуть впливати на ці події та керувати ними.

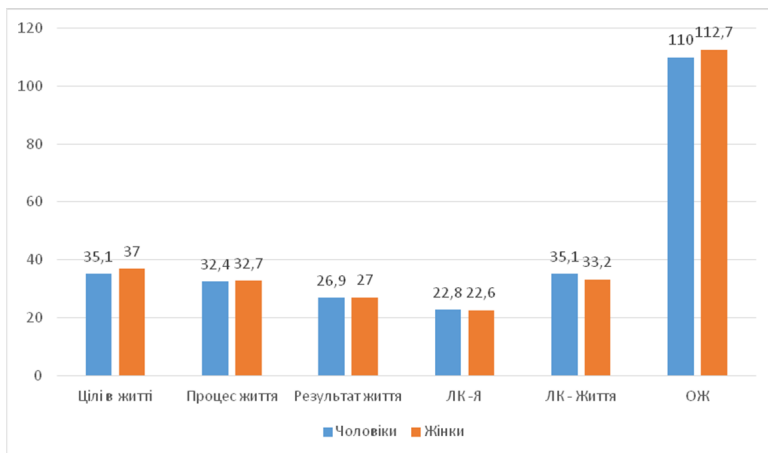


Рис. 1. Середні показники сенсожиттєвих орієнтацій у чоловіків і жінок середнього віку

Однак тенденції до певних відмінностей усе ж зафіксовані: чоловіки мають нижчі результати за шкалою «цілі в житті» (35,1), порівняно із жінками (37,0), за стандартного значення ($38,91 \pm 3,20$). Загальний показник осмисленості життя чоловіків теж дещо нижчий (110,0) від нижньої межі стандартного відхилення ($120,36 \pm 10,21$). Отримані результати можуть свідчити, що жінки в середині життя більш чітко розуміють, які саме цілі прагнуть реалізувати, що робить їхнє життя більш осмисленим.

Висновки

Аналізуючи особливості сенсожиттєвих орієнтацій у чоловіків і жінок середнього віку, вдалося визначити наступні закономірності: тривалий внутрішній конфлікт щодо життя загалом в опитаних обох статей не спостерігається, основні показники осмисленості життя в чоловіків і жінок середнього віку знаходяться в межах стандартної

норми. Деякі гендерні відмінності сенсожиттєвих орієнтацій були зафіксовані за показниками, які стосуються визначення цілей на майбутнє. Чоловікам, порівняно з жінками середнього віку, важче визначати такі цілі, орієнтуватися на них у найближчій і віддаленій життєвій перспективі. Встановлена тенденція також може впливати на низький результат за загальним показником осмисленості життя в чоловіків середнього віку.

Список використаної літератури

1. Гресь Л. О. Психологічний зміст кризи середини життя особистості. *Науковий огляд*, 2014. Том 6, №5. URL: <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/226> (дата звернення 3.02.2023).
2. Гресь Л. О. Юнгіанський підхід до кризи середини життя. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*, 2014. Вип. 48. С. 71–78.
3. Давидюк С. Г., Нестерова Т. В. Гендерні особливості переживання кризи середнього віку: теоретичний аналіз досліджень. *Багатовимірність особистості: теорія, психодіагностика, корекція : зб. наук. праць за матеріалами Всеукр. наук.-практ. семінару з міжнар. участю*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2017. С. 65–68.
4. Кузікова С. Б., Щербак Т. І. Психологічні особливості перебігу кризи середнього віку. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*, Вип. 2. 2020, С. 132–138.
5. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасека О. В. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 376 с.
6. Середні і стандартні відхилення субшкал і загального показника «Тесту смисложиттєвих орієнтацій» — СЖО (Дж. Крамбо та Л. Махоліка в адаптації Д. О. Леонтьєва). URL: <https://psycabi.net/testy/256-test-smyslozhiznennye-orientatsii-metodika-szho-d-a-leontev> (дата звернення 6.03.2023).
7. Титаренко Т. М. Психологія життєвої кризи. Київ : Агропромвидав України, 1998. 223 с.
8. Титаренко Т. М. Життєві кризи: технології консультування. Перша частина. Київ : Главник, 2007. 144 с.

References

1. Hres, L. O. (2014). Psykholohichniy zmist kryzy seredyny zhyttia osobystosti [The psychological content of the mid-life crisis of an individual]. *Naukovyi ohliad*. Tom 6, №5. URL: <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/226> (data zvernennia 3.02.2023). [in Ukrainian]
2. Hres, L. O. (2014). Yunhianskyi pidkhid do kryzy seredyny zhyttia [A Jungian approach to the midlife crisis]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. Psykholohiia*. Vyp. 48. S. 71–78. [in Ukrainian]
3. Davydiuk, S. H., & Nesterova, T. V. (2017). Henderni osoblyvosti perezhyvannia kryzy serednoho viku: teoretychnyi analiz doslidzhen [Gender specific soferperiencing a midlife crisis: a theoretical analysis of research]. *Bahatovymirnist osobystosti: teoriia, psykhodiahnostyka, korektsiia : zb. nauk. prats za materialamy Vseukr. nauk.-prakt. seminaru z mizhnar. uchastiu*. Poltava : PNPu imeni V. H. Korolenka. S. 65–68. [in Ukrainian]
4. Kuzikova, S. B., & Shcherbak, T. I. (2020). Psykholohichni osoblyvosti perebihu kryzy serednoho viku [Psychological features of the middle age crisis]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnogo universytetu. Seria: Psykholohichni nauky*, Vyp. 2. S. 132–138. [in Ukrainian]
5. Serhieienkova, O. P., Stoliarchuk, O. A., Kokhanova, O. P., & Pasiaka, O. V. (2012). Vikova psykholohiia [Age psychology]. *Navch. posib*. Kyiv : Tsentri uchbovoi literatury. 376 s. [in Ukrainian]
6. Seredni i standartni vidkhylennia subshkal i zahalnoho pokaznyka “Testu smyslozhyttievykh oriientatsii” — SZHO (Dzh. Krambo ta L. Makholika v adaptatsii D. O. Leontieva) [Average and standard deviations of the subscales and the overall indicator of the “Test of Meaningful Life Orientations” — SZHO]. URL: <https://psycabi.net/testy/256-test-smyslozhiznennye-orientatsii-metodika-szho-d-a-leontev> (data zvernennia 6.03.2023). [in Russian]
7. Tytarenko, T. M. (1998). Psykholohiia zhyttievoi kryzy [Psychology of life crisis]. Kyiv : Ahropromvydav Ukrainy. 223 s. [in Ukrainian]
8. Tytarenko, T. M. (2007). Zhyttievi kryzy: tekhnolohii konsultuvannia [Life crises: counseling technologies]. *Persha chastyna*. Kyiv : Hlavnyk. 144 s. [in Ukrainian]

K. A. Matkovska

Gender features of the midlife crisis

Abstract. This article analyzes the general features of the midlife crisis. Among the main regularities of the course of the mid-life crisis, the following were identified: reassessment of the life plan; search for new meanings; determination of goals and ways to achieve them, in accordance with updated life priorities. An attempt was made to identify gender differences in experiencing a crisis at the age of 35–48. With the help of the «Sense-Life Orientations Test» — (J. Krambo and L. Maholika adapted by D. A. Leontiev) method, the features of the sense-life orientations of middle-aged men and women were determined.

Key words: crisis, middle-age crisis, gender characteristics of middle age, meaningful life orientations of middle-aged men and women.

Матковська Катерина Антонівна,

психолого-педагогічний факультет

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

matkovskaakaterina@gmail.com

Науковий керівник:

Гапочка Яна Олександрівна,

викладач кафедри загальної та вікової психології

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0359-652X>

yanagap@ukr.net128

Предиктори розвитку комунікативної поведінки школярів підлітково-юнацького віку

Токарева Н. М.

Анотація. Стаття присвячена аналізу комплексної проблеми розвитку комунікативної поведінки школярів підліткового та юнацького віку. Розглянуто характеристики соціолекту сучасної молоді. Представлено наукову аргументацію необхідної поліmodalності вивчення соціокультурних предикторів розвитку комунікативних стратегій поведінки підлітків і юнацтва в діалогічному освітньому просторі. Наведено результати емпіричного вимірювання спрямованості спілкування підлітків і юнаків. Констатовано, що орієнтування школярів періоду дорослішання в координатах «Я — Інший» має переважно монологічний вектор. Статистично підтверджено, що відмінності у виявленні спрямованості особистості у спілкуванні між школярами, які навчаються в закладах середньої освіти різного типу, є статистично незначущими. Ці ознаки в порівнюваних групах різняться лише кількісно. Наголошено, що результати емпіричного дослідження свідчать про недостатність у закладах освіти цілеспрямованого впливу щодо розвитку варіативної комунікативної діалогічної культури школярів і діалогічної моделі фахової взаємодії в системі «Вчитель — Учень» без порушення професійно-комунікативної рівноваги. Зазначено, що впровадження діалогової системи в освіту є суттєвим фактором розвитку особистісного потенціалу кожного учасника освітньо-виховного процесу.

Ключові слова: комунікативна поведінка, соціолект, діалог, педагогічне спілкування, особистісний потенціал, особистісна автономія, підлітково-юнацький вік, освітній простір, толерантність до невизначеності, професійно-комунікативна рівновага.

Постановка проблеми

Виміри сучасного інформаційного суспільства відзначаються радикальними трансформаціями всіх сфер життєдіяльності людини, що зумовлює необхідність системного переосмислення схем поведінки та моделей життєтворчості особистості в несталих умовах буття. Особливо чутливими до поліmodalних змін у соціальному та соціокультурному просторі ХХІ століття — стрімкої глобалізації,

усеосяжної інтернаціоналізації, безпрецедентних інформаційно-технічних досягнень людства, домінування цифрового контенту взаємодії в багатовимірних мережевих спільнотах — є підлітки та юнацтво, які на шляху дорослішання відшукують найбільш адаптивні способи конструктивного самоствердження та взаємодії з іншими суб'єктами життєтворення.

Водночас, у перманентно мінливому хронотопі сьогодення соціальний запит перспективного розвитку цивілізації також вимагає від молоді нового покоління гнучкої модернізації поведінкових сценаріїв, прийняття оптимальних рішень в умовах невизначеності й ризику. Йдеться, зокрема, про таку конфігурацію суб'єктивних властивостей (раціональність, критичність, рефлексивність, толерантність, відповідальність), що демонструє когнітивну складність персонологічного профілю і є симптоматичною для відкритого простору інформаційно насиченого соціокультурного середовища [12; 14]. Тож поза сумнівом, експлікація особистісного потенціалу людини в нових реаліях генези буття можлива за умов гуманізації та діалогізації комунікативного формату міжособистісних взаємин. Не останню роль у процесі конгруентного інтегрування молоді в мультипарадигмальний простір інформаційного суспільства відіграє комунікативна поведінка її представників, зумовлена мовною свідомістю особистості в координатах форматування мовленнєвої культури та соціолекту підлітково-юнацької спільноти.

Проблемне поле дослідження комунікативної поведінки суб'єктів дорослішання стало знаходитися у фокусі уваги науковців і займає вагомe місце в полідисциплінарному вивченні людини та її діяльності; проблеми взаємообумовленості мови та соціуму, мовно-мовленнєвого варіювання, комунікативно-прагматичної зумовленості мовлення, що детермінують мовленнєву та комунікативну поведінку членів певного лінгвосоціуму й особливості соціолекту, піддані всебічному аналізу в наукових розвідках вітчизняних (О. В. Александрова [2]; О. М. Данилевська [7]; Т. М. Корольова [9] та ін.) та іноземних (E. C. Aguilar, E. G. Franco [1]; E. Boylu, D. Kardaş [5]; H. Ehmman [8]; E. Neuland [11]; L. Roels, F. D. Latte [12] & etc.) мовознавців, соціо- та психолінгвістів (Р. В. Боднар [4]; Н. М. Токарева [13]; J. Coleman [6]; E. Neuland [11] & etc.). Чималий матеріал накопичено також у соціолінгвістичних і психолінгвістичних дослідженнях проблем мовної освіти як одного з інструментів мовної політики та в контексті механізмів соціалізації особистості. Водночас, особливості варіювання комунікативної поведінки підлітків і юнацтва в континуумі діалогічної

культури суб'єктів освітнього процесу все ще залишається на периферії наукових інтересів психологічної спільноти. У площині означеного наше дослідження ми розглядаємо як спробу поглянути на проблему розвитку комунікативної поведінки школярів підлітково-юнацького віку крізь призму інтегративного синтезу.

Метою цієї статті є аналіз предикторів розвитку комунікативної поведінки підлітково-юнацької спільноти; особливості поведінкових сценаріїв комунікації досліджували в контексті соціокультурних аспектів психічного розвитку отроцтва.

Аналіз досліджень із теми

Різновекторні розвідки комунікативної поведінки особистості як напряму психолінгвістичних і психологічних студій стало залишаються актуальними серед учених. Важливою науковою проблемою, що потребує ґрунтовного дослідження, є зокрема проблема мовної індексації статусу людини в мовленні осіб різних вікових категорій [7; 11; 12] і передусім — підлітково-юнацького віку.

Підлітково-юнацький вік розглядається психологами як один із найбільш суперечливих періодів генези буття людини, протягом якого відбувається докорінна перебудова психіки, закладаються основи свідомої поведінки, диференціюються сутнісні ознаки ціннісного та мотиваційного аспектів життєтворення особистості [13–15]. Протягом дорослішання молоді люди підлітково-юнацького віку виявляють амбівалентність і парадоксальність психіки, що прослідковується у внутрішніх суперечностях, несталості ціннісних переконань, гострих емоційних реакціях на стрес-фактори, з одного боку, й агресивності, схильності жорстко обстоювати екстремальну позицію та неординарні погляди, судження й оцінки — з іншого [1; 14].

В онтолінгвістиці підлітково-юнацький вік визначають як період удосконалення дискурсивного мислення та дискурсивного мовлення, адже до 10–13 років мовна особистість уже здатна продукувати спонтанні зв'язні, композиційно завершені тексти [13]. Динаміка мовленнєво-комунікативного розвитку осіб підлітково-юнацького віку означається двома підперіодами:

- 1) 10–13 років, що характеризується підвищеною мовленнєвою активністю, орієнтованою на визначення підлітками нових перспектив взаємин із соціальним оточенням і напрацювання адаптивних сценаріїв комунікативної поведінки. Змістовний формат мовленнєвої продукції підлітків відображує передусім недосконалість індивідуального досвіду комунікації із системними

страатами суспільства, що активує потребу в розширенні кола соціальних відносин і збільшення обсягу комунікації, обумовлює зростання кількості активних спроб реалізації комунікативних актів;

- 2) 14–17 років, коли у змістовному континуумі мовленнєвих висловлювань старших підлітків і юнаків домінують мотиви самореалізації, самопізнання, самоконтролю (і зокрема — контекстів комунікативної поведінки), які пояснюються передусім віковими потребами в усвідомленні власної соціальної приналежності, активного пошуку шляхів і механізмів самовираження. Водночас комунікативна поведінка осіб цієї вікової групи означена суперечливою тенденцією виявлення зростання рівня інтелектуальної активності на фоні критичного зниження мовленнєвих компетентностей: мовлення старших підлітків і юнацтва обмежується здебільшого мовними засобами та прийомами, користування якими не потребує виходу за межі базового мовленнєвого рівня ординарної мовної особистості [13].

Для світосприйняття особистості в підлітково-юнацькому віці значущим також є поняття соціальних та етичних норм, відхилення від яких у поведінці, манерах тощо фіксується вербально як в аспекті несприйняття того, що руйнує молодіжні стереотипи, так і схвалення того, що не відповідає суспільним смакам й уподобанням [4, с. 167]. Водночас зниження мовної культури підлітково-юнацької спільноти на користь соціолекту цілком узгоджується з висновками про «колосальне покращення в підлітків референтних комунікативних навичок» [7, с. 76] і комунікативної поведінки (як акту соціальної активності) загалом, що привертає увагу психолінгвістів.

Психолінгвісти мотивують науковий інтерес до цієї вікової категорії тим, що, по-перше, мовлення підлітково-юнацької спільноти є досить виразною *формою соціолекту*, відкритого для парадигмальних впливів національної мови; по-друге, вивчення мовної свідомості підлітків і юнацтва дозволяє прогнозувати варіативність мовно-мовленнєвого розвитку суб'єктів, які в найближчі 30 років визначатимуть аксіологічні, інтелектуальні, мовленнєві акценти життя суспільства [7; 9; 14].

Поняття соціолекту у психологічній і психолінгвістичній літературі тлумачиться неоднозначно. Термін був введений у науковий вжиток В. Є. Поливановим, який використовував його для позначення сутності соціальної стратифікації мови. Так, наприклад, В. І. Беліков і Л. П. Крисін називають соціолектом сукупність певних мовних

особливостей, властивих конкретній соціальній групі (наприклад, професійній, віковій) у межах певної підсистеми національної мови (цит. за [2, с. 7]).

У цьому дослідженні ми розглядаємо поняття соціолекту в широкому значенні, що дозволяє інтерпретувати феноменологію окресленого явища незалежно від структурно-мовних і функціональних особливостей мовно-мисленнєвої діяльності суб'єктів. Отже, соціолект — це специфічна форма існування та функціонування мови, притаманна певній соціальній групі. Ми поділяємо підхід до усвідомлення сутнісних ознак соціального діалекту Т. І. Єрофєєвої, яка розуміє під соціолектом «інваріантну соціально марковану підсистему мови», що включає в себе «систему мовних засобів певної групи, детермінованих низкою страт, що мають не лише соціальний, а й біологічний і психологічний характер» (цит. за [2, с. 7]).

Підлітково-юнацькій спільноті властиві спонтанність реакцій, безпосередність поведінкових сценаріїв, прагнення до самовираження, протиставлення себе та свого бачення світу дорослих, що вимагає особливої системи вербалізації навколишньої дійсності. Підліткам, юнакам це частково вдається за рахунок створення власної лексичної системи, тематична співвіднесеність якої відображає загальний перелік та ієрархію цінностей молоді людини; водночас, як наголошують фахівці з лінгвістичного аналізу соціолекту молоді Т. М. Корольова й О. В. Александрова [9], створювана лексична система протиставлена світу дорослих своєю підвищеною емоційно-оцінною насиченістю, чому, утім, відповідають окремі компоненти загальної лексичної системи мови (вulgаризми та загальні колоквіалізми), які вводяться до складу компонентів субстандартної лексики та функціонують у молодіжній комунікації нарівні з власними лексичними утвореннями (сленгізмами). Проте номінативний потенціал субстандартної лексичної системи виявляється дещо обмеженим через недосвідченості суб'єктів мовленнєвої діяльності, їх відносно недовгого перебування у вікових, психологічних і світоглядних межах життєвого етапу, унаслідок чого структурному різноманіттю субстандартної системи соціолекту доводиться в ще більшому ступені варіюватися за рахунок використання стандартних лексичних елементів [9, с. 52].

У контексті означеного молодіжний соціолект постає індексом соціального статусу сучасних підлітків і юнацтва [2; 9; 11; 12]; соціолект репрезентує сферу інтересів його носіїв та їхні ціннісні орієнтації. Насамперед це матеріальні, гедоністичні, моральні й естетичні цінності,

на базі яких формуються світоглядні цінності носіїв [4, с. 166] підлітково-юнацької культури.

Водночас соціокультурний розвиток осіб підлітково-юнацького віку здійснюється в освітньому просторі, координати якого відповідають нормотиповим правилам мовленнєвої освіти [5; 14; 15]. Шкільні реалії сьогодення (а молоді люди підлітково-юнацького віку — це передусім школярі, для яких систематична освіта є безальтернативним, запропонованим дорослими способом інтегрування в соціум) мають скеровувати вектори психічного розвитку здобувачів освіти й унормовувати комунікативну поведінку підлітково-юнацької спільноти. К. Ф. Седов, зокрема, наголошує, що розвиток мовної компетентності в шкільному віці відбувається шляхом удосконалення дискурсивної діяльності та дискурсивної поведінки (цит. за [2]). А це можливо лише в парадигмі діалогічної комунікації.

Діалог історично розглядається як провідний принцип пізнання та спосіб ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Основою більшості сучасних філософсько-культурологічних досліджень феномена діалогу визнана антропологічна концепція М. М. Бахтіна, згідно з якою «глибини душі» людини, її буття (зовнішнє і внутрішнє) розкриваються лише в напруженому спілкуванні [3]. Ідеї онтологічної первинності діалогічних взаємин між людьми (особистісних взаємин між «Я» та «Іншим») і релятивності людського існування та світосприймання є важливим компонентом онтологічно-естетичної системи науковця, у площині якої діалог розглядається як специфічна загальнолюдська реальність, що є не лише передумовою розвитку свідомості і самосвідомості людини, а також і основною формою їх реалізації [3, с. 338], рушійною силою психогенезу. У діалозі людина конститує та розкриває себе як особистість, як суб'єкт самодетермінації, вільного самовизначення відносно дійсності, усвідомлюючи власну «самобутність, яка набуває свого повного і універсального вираження саме в процесі діалогу. Один голос нічого не завершує і нічого не вирішує. Два голоси — мінімум життя, мінімум буття» [3, с. 121]. Подієва змістовність діалогу (здійснення «події буття») зумовлює його інтерпретацію як простору духовно-смиислового та морально-етичного вимірів життя людини, що трансформують абстрактно-теоретичне, умовно-потенційне ставлення до життєвого дискурсу в реальні акти і практичні дії людини як відповідального суб'єкта буття та спів-буття [14].

Особливу увагу приділяє діалогічному контексту «Я — Ти»-взаємодії М. Бубер. Визнання ідеї абсолютної рівності «Я» і «Ти» —

суб'єкта й об'єкта дозволяють знаному філософу звільнитися від ілюзій, що стримують свободу вибору та реалізацію автентичної самості особистості. «Я» знаходить підтвердження в «Ти», яке засвідчує факт його само-буття і виражає духовну сутність діалогічного світоставлення людини. Через інтерсуб'єктивність, взаємодію двох суб'єктів «Інший» постає в неповторній унікальності одиницності. «Будь-яке справжнє життя є зустріч», – наголошував М. Бубер (цит. за [14]); зустріч (а отже, діалог) «Я» і «Ти» є справжнім, сповненим смыслом буттям. Діалог для вченого є радикальним досвідом визнання самобутньої «інакшості» Іншого (як того, що «не є Я»; рівного суб'єкта з особистісними властивостями), а діалогічний принцип – онтологічним, оскільки означає основні стосунки між людиною та буттям. Міжособистісне спілкування в цьому контексті інтерпретується як «діалогічне життя» суб'єктів культурно-історичного простору цивілізації, що є умовою виникнення здатності до маніпуляцій із навколишнім світом і психологічно бажаних змін у контакті з Іншим.

Теоретичні засади концепції діалогу, розроблені у працях М. М. Бахтіна та М. Бубера, визначають головні ознаки етики діалогу як доміанти комунікативної культури, розкривають інформаційний і морально-інтегративний зміст функцій діалогу в комплексі конструктивного способу людського спілкування.

Загалом у площині аналізу діалогіки взаємодії з урахуванням екзистенційно-онтологічних, когнітивних та особистісних аспектів розуміння діалогу доречним вважаємо інтерпретувати цей феномен як спілкування вільних рівноправних партнерів на основі взаєморозуміння та внутрішньої солідарності (рівності партнерів, взаємній повазі, довірі, визнанні цінності кожної особистості та невичерпності розвитку особистісного потенціалу людини). Тож діалогічний континуум освітнього простору варто розглядати як базовий предиктор розвитку адекватних моделей комунікативної поведінки школярів підлітково-юнацького віку.

Діалогічне спілкування в системі «Вчитель – Учень» створює передумови для обміну духовними цінностями та виявлення суб'єктності й суб'єктивності особистості як носія діалогічної культури у вимірах комунікативної поведінки [5; 9; 14; 15].

Водночас, попри наявність значної кількості наукових розвідок щодо діалогічного спілкування, можна констатувати одноаспектність підходів дослідників до вивчення розвивального ресурсу діалогу в освітньому просторі, що не дозволяє повною мірою розкрити сутнісні виміри формування комунікативних компетентностей школярів, і зокрема –

підлітково-юнацького віку. Більшість дослідників субстандартних систем загалом і комунікативної поведінки молоді зокрема обмежують соціолект лексичним мовним рівнем [8]. Застосування комплексного підходу, що складається з певних підсистем і сукупностей різнорівневих одиниць, пов'язаних ієрархічними відносинами (наприклад, комунікативно-функціональних), є необхідним у сучасній науці.

Викладення основного матеріалу дослідження

У контексті нашої статті ми мали за дослідницьку мету теоретично обґрунтувати потенційні можливості діалогізації освітнього процесу й емпірично дослідити змістові характеристики моделей комунікативної поведінки школярів підлітково-юнацького віку в закладах освіти різного типу (загальноосвітні школи та гімназії) задля означення інтеграційних перспектив розгортання ефективних сценаріїв діалогізації у вимірах форматування сучасного освітнього простору.

У роботі використано комплексну методика, що об'єднує описово-аналітичний метод, який полягає у критичному вивченні науково-теоретичних джерел із проблематики дослідження; метод функціонально-комунікативного аналізу під час визначення модальних типів комунікативної поведінки, виділенні характеристик і предикторів розвитку мовлення молоді; метод зіставного аналізу, що використовувався у процесі зіставлення особливостей комунікативної поведінки респондентів різних соціальних груп. Метод інтерпретації емпіричних даних надає можливість системного опису результатів дослідження предикторів розвитку комунікативної поведінки школярів підлітково-юнацького віку, формулювання основних висновків роботи.

Базою емпіричного дослідження були обрані заклади загальної середньої освіти (загальноосвітні школи (ЗОШ) та ліцеї) міста Кривого Рогу (Україна); вибіркова сукупність була сформована рандомно та становила 387 учнів 7–10 класів віком 12–16 років.

Аналітичне вивчення вектору орієнтування підлітків у координатах «Я – Інший» (моделей міжособистісного спілкування) було здійснено з використанням психодіагностичної методики «Спрямованість особистості у спілкуванні» (НЛО-А) С. Л. Братченка. Емпіричні дані отримані шляхом індивідуального опитування респондентів (43%) та за допомогою Google-форми (57%). Узагальнені результати вимірювання середніх величин комунікативної спрямованості респондентів в закладах освіти різного типу наведені в *таблиці 1*.

Зіставлення середніх величин (M_x) виявлення спрямованості комунікативної поведінки школярів підлітково-юнацької спільноти

Таблиця 1. Показники середніх величин спрямованості комунікативної поведінки респондентів

Типи спрямованості у спілкуванні	Критерії аналізу	
	Середні величини виявлення мотивів (Mx)	
	ЗОШ (N = 279)	Ліцей (N = 108)
Діалогічна спрямованість	0,69	0,92
Монологічна спрямованість	3,86	3,80
Авторитарна	3,26	3,20
Маніпулятивна	3,29	3,29
Альтероцентристська	4,83	4,83
Конформна	5,10	4,90
Індиферентна	2,81	2,80

означило переважання серед учнів обох типів шкіл монологічної моделі організації комунікативного простору (*Рис. 1*). Водночас, варто зазначити, що діалогічний тип спрямованості у спілкуванні більш виражений у респондентів, які навчаються в гімназіях ($Mx = 0,92$).

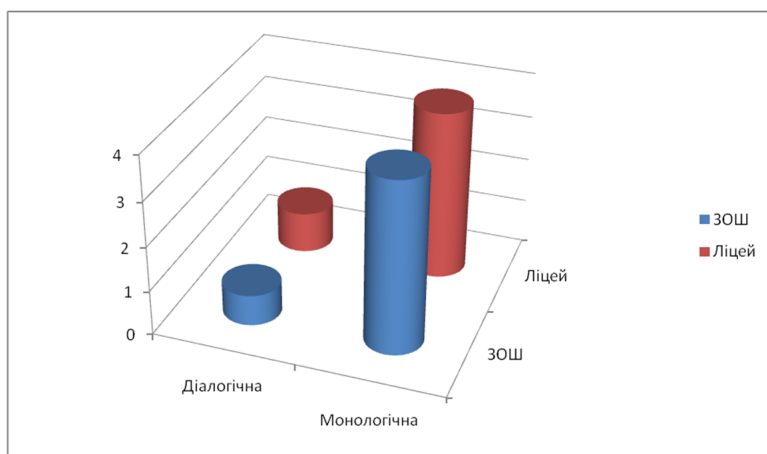


Рис. 1. Зіставлення моделей спрямованості комунікативної поведінки респондентів

Подальший аналіз різновидів виявлення монологічного типу спрямованості комунікативної поведінки респондентів (Рис. 2) зафіксував переважання серед учнів загальноосвітніх шкіл таких способів міжособистісної комунікації, як конформний ($Mx = 5,10$) та альтероцентристський ($Mx = 4,90$), що засвідчує залежність формату виявлення комунікативної поведінки респондентів підлітково-юнацького віку від зовнішніх, соціокультурних предикторів (стандартів інтимно-особистісного спілкування як провідної діяльності підліткового віку, залежності від групових норм регулювання поведінки, готовності підкорятися думці більшості). Достатньо вираженими в підлітково-юнацькій спільноті цієї групи також є маніпулятивний ($Mx = 3,29$) та авторитарний ($Mx = 3,26$) типи комунікативної поведінки, що засвідчує егоцентризм підлітково-юнацького світосприймання й ускладнює характер взаємодії респондентів.

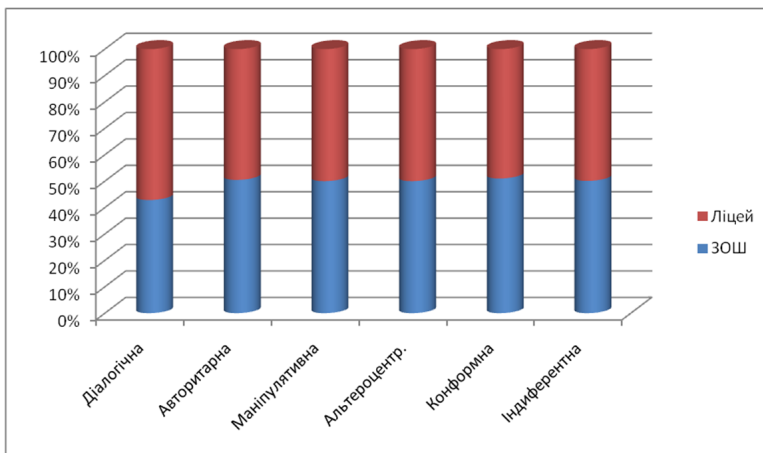


Рис. 2. Зіставлення моделей монологічної спрямованості комунікативної поведінки респондентів у різних типах закладів освіти

У комунікативному профілі учнів гімназій простежуються подібні тенденції: найбільш представлені конформний ($Mx = 4,90$) та альтероцентристський ($Mx = 4,83$) типи спрямованості у спілкуванні; достатньо вираженими є маніпулятивний ($Mx = 3,29$) та авторитарний ($Mx = 3,20$) вектори організації комунікативної поведінки респондентів.

Зіставлення величин Mx у порівнюваних вибірках дозволяє говорити про тотожність особистісного профілю спрямованості комунікативної

поведінки респондентів підлітково-юнацької спільноти незалежно від типу закладу освіти, у яких вони навчаються.

За умов передбаченої рівності дисперсій (p -рівень критерію Лівіня $> 0,05$) t -критерій Стьюдента для незалежних вибірок (p -рівень $> 0,05$) означив, що відмінності у виявленні домінантних типів спрямованості комунікативної поведінки респондентів підлітково-юнацького віку, які навчаються в закладах середньої освіти різного типу, є статистично незначущими (табл. 2), схильність підлітків і юнаків до використання різних моделей комунікативної поведінки в порівнюваних групах різниться лише кількісно.

Таблиця 2. Параметри статистичної достовірності відмінностей виявлення спрямованості у спілкуванні респондентів

Типи спрямованості у спілкуванні	Критерії аналізу			
	Критерій рівності дисперсій Лівіня		t-критерій рівності середніх Стьюдента	
	F-критерій	Рівень значимості відмінностей p	t	Значимість (2-стороння)
Діалогічна	1,52	0,22	1,41	0,16
Монологічна	1,87	0,78	-0,24	0,82
Авторитарна	0,23	0,63	-0,27	0,79
Маніпулятивна	0,10	0,75	-0,03	0,97
Альтероцентристська	0,002	0,96	0,02	0,98
Конформна	0,17	0,68	-0,85	0,40
Індиферентна	0,02	0,89	-0,06	0,95

Аналіз та узагальнення емпіричного матеріалу нашого дослідження дають підставу констатувати, що навчально-виховний процес у закладах освіти не впливає на формування досвіду діалогічного типу комунікативної поведінки школярів, і зокрема — підлітково-юнацького віку. Можна стверджувати, що попри декларування діалогу як продуктивної форми навчання, система освіти (і це не залежить від типу освітнього закладу) залишається в основному монологічною: знання переважно передаються у прийнятній для вчителя формі, учні не залучаються до пізнання як активні суб'єкти, навички діалогової взаємодії серед школярів слабо виражені. Водночас, за нашим переконанням [14], діалогізація є необхідною умовою реформування

освітнього простору та суттєвим фактором розвитку особистісного потенціалу кожного учасника освітньо-виховного процесу (Рис. 3).

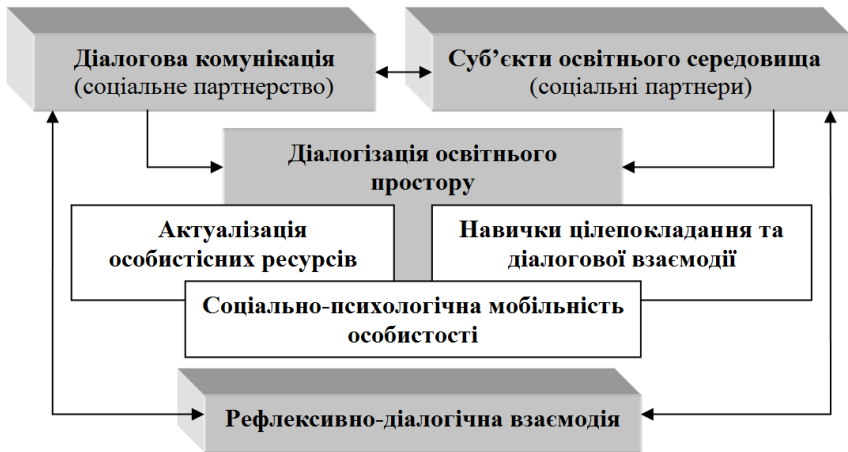


Рис. 3. Модель діалогізації освітнього простору

Діалог у цьому контексті інтерпретується як універсальний інструмент розвитку, філософія якого детермінує зміст якісно нових можливостей мислення, розуміння, комунікативної поведінки. Психологічний сенс окресленої колізії полягає в тому, що висловлювання Іншого певною мірою сприяють кристалізації, ампліфікації свого як репліки-відповіді Іншому та /або собі як Іншому. Для діалогічної форми педагогічного спілкування характерні конструктивність і поліфонічність взаємодії, що передбачає існування суб'єкт-суб'єктних взаємин, за яких педагог співпрацює з учнями на основі партнерських відносин (безкорисливо-альтруїстичне зосередження, безоцінне прийняття партнера, визнання принципової рівності особистісних (а не статусних) позицій педагога й учня, їх рівноцінності в довірливому діалозі в спільній творчості). Діалогічний вектор педагогічного спілкування створює передумови для надання необхідної психологічної підтримки суб'єктам освітнього процесу, що сприяє гармонізації суб'єктивних вимірів реальності або визнання їхньої невідповідності нормативним стандартам домінуючого дискурсу соціокультурного простору («деконструкція фактичності» (у термінології Дж. Фрідмана, Д. Комбса) персональних наративів, демонстрація їхньої неочевидності та неоднозначності). Усвідомлення

плюралізму істини та різноманітності можливої концептуалізації подій надає зацікавленим особам можливість інтеріоризувати сприйняті концепти до власних наративних історій і здійснити конструктивну ревізію системи моделей комунікативної поведінки людини [14].

Узагальнення контенту теоретико-емпіричного дослідження вимірів моделювання комунікативної поведінки респондентів дозволяє означити базові предиктори розвитку комунікативної поведінки (Рис. 4).

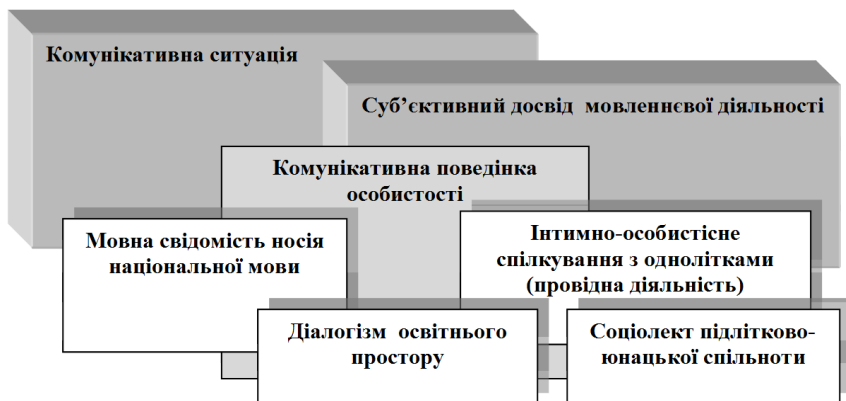


Рис. 4. Система предикторів розвитку комунікативної поведінки школярів підлітково-юнацького віку

Діалог є необхідною складовою оптимізації психолого-педагогічного супроводу процесу моделювання комунікативної поведінки особистості через те, що дозволяє цілеспрямовано моделювати перспективні сценарії особистісного зростання людини, і зокрема — здатність людини аналізувати ситуації полісуб'єктної взаємодії (а також розглядати причинно-наслідкові залежності між реакціями партнерів), здатність інтерпретувати кожну таку ситуацію у площині отриманого досвіду, необхідного для конструктивного спілкування в майбутньому, здатність до цілепокладання та розширення особистісного простору суб'єкта життєтворчості.

Комунікативна поведінка молодих людей підлітково-юнацького віку визначається властивими їй позалінгвальними чинниками, які зумовлені як усним характером мовленнєвої взаємодії, так і соціальними параметрами носіїв підлітково-юнацького соціолекту. Притаманне молоді загострене суб'єктивне відображення дійсності, прагнення максимального самовираження, емоційність, оцінність, з одного боку,

і бажання надати висловлюванню чіткості, стислості, конкретності — з іншого, зумовлене тенденціями до економії мовних зусиль [9, с. 52], знаходить своє відображення як на рівні функціонування соціолекту підлітково-юнацької спільноти, так і на рівні варіативних компонентів його мовних підсистем.

Висновки

Психологічною умовою реалізації суб'єкт-суб'єктної парадигми в освітньому просторі є діалог як найбільш релевантний для організації продуктивних і особистісно розвивальних контактів між людьми загалом і під час вирішення задач розвитку комунікативної поведінки особистості зокрема. Варіативність комунікативної поведінки школярів підлітково-юнацького віку надає тінейджерам практично необмежену свободу комбінування засобів самовираження з метою актуалізації широкого спектру комунікативних інтенцій і суб'єктивно-модальних конотацій у несталому інформаційному середовищі.

У контексті означеного соціолект підлітково-юнацької спільноти постає тим камертоном, який дає змогу особистості на шляху дорослішання вловити найтонші коливання в аксіологічній сфері сучасного соціуму, реалізуючи запити фундаментальної децентрації поведінкових стратегій.

Розширення ментального досвіду й досвіду комунікативної поведінки суб'єктів дорослішання має відбуватися на підставі особистісного змінювання та форматування нової ідентичності, що включає й удосконалені елементи культури діалогічної комунікації. У дискурсивному навчальному діалозі, що вибудовується як освітня подія, реалізуються адаптивні, розвивальні, комунікативно-діяльнісні технології діалогової взаємодії, залучені до соціокультурного та професійного контексту.

Перспективи подальшого дослідження психологічних вимірів комунікативного поведінки та сценаріїв розвитку підлітково-юнацької спільноти ми пов'язуємо з подальшим аналізом номінативних індикаторів самопроекування та самоздійснення особистості в період дорослішання.

Список використаної літератури

1. Aguilar E. C., Franco E. G. Voces y expresiones del argot juvenil madrileño actual. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 2018. № 74. P. 147–168. <https://doi.org/10.5209/CLAC.60518>

2. Александрова О.В. Молодіжний соціолект як лінгвістичний феномен (до питання термінологічного визначення поняття). *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 2014. № 19. С. 3–10.
3. Бахтин М.М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук. Санкт-Петербург : Азбука, 2000. 336 с.
4. Боднар Р.В. Соціолект підлітків як відображення ціннісної картини світу. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 2008. № 39. С. 166–168.
5. Boylu E., Kardaş D. The views of teachers and students on slang in teaching Turkish as a foreign language. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2020. 16 (1). P. 73–88. <https://doi.org/10.17263/jlls.712655>
6. Coleman J. *The Life of Slang*. Oxford University Press, 2012. 354 p.
7. Данилевська О. Шкільні реалії у свідомості українських підлітків (за результатами соціолінгвістичного дослідження). *Українська мова*, 2009. № 1. С. 74–86.
8. Ehmann H. Ein paar Facts voraus. *Das neuste Lexikon der Jugendsprache*. München : Verlag C. H. Beck, 2001. P. 195.
9. Королева Т., Александрова О. Особливості розвитку соціолінгвістичної системи комунікативної поведінки молоді. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 2022. № 34. С. 48–60.
10. Nardyzhev V.I., Nardyzhev I.V., Marfina V.E., Kurinin I.N. American slang: diachronic analysis. *RUDN Journal of Informatization in Education*, 2017. Vol. 14. № 4. P. 399–405. <https://doi.org/10.22363/2312-8631-2017-14-4-399-405>
11. Neuland E. *Jugendsprache*. Tübingen; Basel : Fraucke Verlag, 2008. 210 p.
12. Roels L., Latte F.D., Enghels R. Monitoring 21st-Century Real-Time Language Change in Spanish Youth Speech. *Languages*, 2021. № 6 (162). P. 1–25. <https://doi.org/10.3390/languages6040162>
13. Токарева Н.М. Особливості формування в учнів середнього шкільного віку прийомів побудови смислової структури тексту : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Інститут психології імені Г. С. Костюка АПН України. Київ, 1997. 193 с.

14. Токарева Н.М. Психологічні виміри діалогізації сучасного освітнього простору. *Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України* / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Вип. 40. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. С. 373–384. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2018-40>
15. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка в ситуации его развития. *Инновационные проекты и программы в образовании*, 2011. №3. С. 23–28.

References

1. Aguilar, E.C., & Franco, E.G. (2018). Voces y expresiones del argot juvenil madrileño actual. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, №74. P. 147–168. <https://doi.org/10.5209/CLAC.60518>
2. Aleksandrova, O.V. (2014). Molodizhnyi sotsiolekt yak linhvistychnyi fenomen (do pytannia terminolohichnoho vyznachennia poniattia) [Youth sociolect as a linguistic phenomenon (to the issue of the terminological definition of the concept)]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrajinskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*, №19. S. 3–10. [in Ukrainian]
3. Bakhtin, M.M. (2000). Avtor i geroy: K filosofskim osnovam gumanitarnykh nauk [Author and hero: To the philosophical foundations of the humanities]. Sankt-Peterburg : Azbuka. 336 s. [in Russian]
4. Bodnar, R. V. (2008). Sotsiolekt pidlitkiv yak vidobrazhennia tsinnisnoi kartyny svitu [Sociolect of teenagers as a reflection of the value picture of the world]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnogo universytetu imeni Ivana Franka*, №39. S. 166–168. [in Ukrainian]
5. Boylu, E., & Kardaş, D. (2020). The views of teachers and students on slang in teaching Turkish as a foreign language. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16 (1). P. 73–88. <https://doi.org/10.17263/jlls.712655>
6. Coleman, J. (2012). *The Life of Slang*. Oxford University Press. 354 p.
7. Danylevska, O. (2009). Shkilni realii u svidomosti ukrainskykh pidlitkiv (za rezultatamy sotsiolinhvistychnoho doslidzhennia) [School realities (for the results of sociolinguistic research)]

- in the consciousness of Ukrainian teenagers (according to the results of sociolinguistic research)]. *Ukrainska mova*, № 1. S. 74–86. [in Ukrainian]
8. Ehmann, H. (2001). Ein paar Facts voraus. Das neuste Lexikon der Jugendsprache. München : Verlag C. H. Beck. P. 195.
 9. Korolova, T., & Aleksandrova, O. (2022). Osoblyvosti rozvytku sotsiolinhvistychnoi systemy komunikatyvnoi povedinky molodi [Some peculiarities of sociolinguistic system development in youth communicative behavior]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrajinskoho natsionalnogo pedahohichnogo universytetu imeni K. D. Ushynskoho*, № 34. S. 48–60. [in Ukrainian]
 10. Nardyzhev, V. I., Nardyzhev, I. V., Marfina, V. E., & Kurinin, I. N. (2017). American slang: diachronic analysis. *RUDN Journal of Informatization in Education*, Vol. 14. № 4. P. 399–405. <https://doi.org/10.22363/2312-8631-2017-14-4-399-405>
 11. Neuland, E. (2008). Jugendsprache. Tübingen; Basel : Fraucke Verlag. 210 p.
 12. Roels, L., Latte, F. D., & Enghels, R. (2021). Monitoring 21st-Century Real-Time Language Change in Spanish Youth Speech. *Languages*, № 6 (162). P. 1–25. <https://doi.org/10.3390/languages6040162>
 13. Tokareva, N. M. (1997). Osoblyvosti formuvannia v uchniv serednoho shkilnogo viku pryiomiv pobudovy smyslovoi struktury tekstu [Peculiarities of the formation of methods of building the semantic structure of the text in middle school students] : *dis. kand. psihol. . . . nauk* : 19.00.07. Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka APN Ukrainy. Kyiv. 193 s. [in Ukrainian].
 14. Tokareva, N. M. (2018). Psykholohichni vymiry dialohizatsii suchasnoho osvitnoho prostoru [Psychological dimensions of dialogization of the modern educational space]. *Problemy suchasnoi psykholohii : zb. nauk. prats Kamianets-Podil'skoho natsionalnogo universytetu imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy / za nauk. red. S. D. Maksymenka, L. A. Onufrievoi. Vyp. 40. Kamianets-Podil'skyi : Aksioma. S. 373–384. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2018-40> [in Ukrainian]*
 15. Fel'dshteyn, D. I. (2011). Psikhologo-pedagogicheskiye problemy postroyeniya novoy shkoly v usloviyakh znachimyykh izmeneniy rebenka v situatsii yego razvitiya [Psychological and pedagogical problems of building a new school in the context of significant changes in the

child in the situation of his development]. *Innovatsionnyye proyekty i programmy v obrazovanii*, № 3. S. 23–28. [in Russian]

N. M. Tokareva

Predictors of the development of communicative behavior of schoolchildren adolescence

Abstract. The article is devoted to the analysis of the comprehensive problem of the development of communicative behavior of schoolchildren of adolescent and youth age. The characteristics of the sociolect of modern youth are considered. The scientific argumentation of the necessary polymodality of the study of sociocultural predictors of the development of communicative strategies of the behavior of adolescents and youth in the dialogic educational space is presented. The results of the empirical measurement of the communication direction of teenagers and young men are presented. It was established that the orientation of schoolchildren in the period of adulthood in the coordinates “I – Other” has a mainly monologic vector. It has been statistically confirmed that the differences in the detection of personality orientation in communication between schoolchildren studying in secondary education institutions of different types are statistically insignificant, these characteristics in the compared groups differ only quantitatively. It is emphasized that the results of the empirical study indicate the insufficiency of purposeful influence in educational institutions regarding the development of a variable communicative dialogic culture of schoolchildren and a dialogic model of professional interaction in the “Teacher – Student” system without disturbing the professional-communicative balance. It is noted that the introduction of a dialogue system in education is an essential factor in the development of the personal potential of each participant in the educational process.

Key words: communicative behavior, sociolect, dialogue, pedagogical communication, personal potential, personal autonomy, adolescence and youth, educational space, tolerance to uncertainty, professional-communicative balance.

Токарева Наталя Миколаївна,
доктор психологічних наук, професор
завідувач кафедри загальної та вікової психології
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг, Україна
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1428-3729>
tokareva152681@gmail.com

Розділ III
Психологічні особливості
професійної підготовки
фахівця

Особливості навчальної мотивації студентів в умовах збільшення частки дистанційного навчання у складі комбінованого

Ткаченко О. А.
Тураєва О. В.

Анотація. Стаття присвячена проблемі навчальної мотивації студентів, що визнається науковцями як одна з пріоритетних в умовах сучасних трансформацій української освіти. На основі теоретичного аналізу окреслено специфіку комбінованого навчання як форми організації освітнього процесу — одного з провідних чинників навчальної мотивації. Особливу увагу було приділено розгляду впливу на мотивацію студентів збільшення частки дистанційних форм навчання у складі комбінованого. Здійснено перевірку гіпотези щодо зміни мотивації до навчання через збільшення дистанційних форм в освітньому процесі. Представлено результати діагностики особливостей навчальної мотивації студентів Криворізького педагогічного університету, а також результати порівняльного аналізу отриманих даних із результатами аналогічних досліджень мотивації навчальної діяльності студентів інших закладів вищої освіти України в період до інтенсифікації впровадження дистанційних форм навчання. Визначено особливості ієрархії мотивів у досліджуваних групах, специфіку провідних мотивів до навчання, місце пізнавальних і професійних мотивів, які можна розглядати як позитивний фактор професійного становлення здобувачів освіти. Окреслено перспективи подальших наукових пошуків.

Ключові слова: мотив, ієрархія мотивів, комбіноване навчання, дистанційне навчання, мотиваційні фактори, мотивація навчання.

Постановка проблеми

У сучасному освітньому процесі завданням професійної підготовки є не лише навчання предметним знанням, умінням і навичкам майбутніх фахівців, а й формування та розвиток особистості — активного суб'єкта власного життя. Майже всі сучасні професії вимагають від фахівця постійного розвитку та навчання протягом життя, зокрема професійного. Внутрішньою характеристикою особистості — суб'єкта будь-якої діяльності, зокрема навчальної — завжди є мотивація.

Сьогодні структура мотивів студента, сформована за час навчання у закладі вищої освіти, і надалі стає стрижневим витвором особистості майбутнього фахівця. Це ставить перед ЗВО завдання психологічного супроводу освітнього процесу, основою якого є діагностика актуальних мотивів навчання та розроблення методів і заходів актуалізації мотиваційних ресурсів особистості студентів.

Аналіз досліджень та публікацій з теми

Проблему мотивації навчальної діяльності студентів розглядали зарубіжні та вітчизняні вчені, як-от: Л. І. Божович, Л. С. Виготський, В. К. Вилюнас, М. Й. Боришевський, О. К. Дусавицький, Є. П. Ільїн, О. П. Коваленко, Г. С. Костюк, О. М. Леонт'єв, Й. Лінгардт, С. Д. Максименко, А. К. Маркова, А. Маслоу, В. М. М'ясищев, В. С. Семиченко, О. В. Скрипченко, Х. Хекхаузен, П. М. Якобсон та ін.

Такі науковці, як Г. О. Балл, Н. Л. Бойко, М. Й. Боришевський, Ю. З. Гільбух, С. У. Гончаренко, М. Т. Дригус, О. К. Дусавицький, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, В. О. Моляко, В. Ф. Моргун, Н. С. Побірченко, В. В. Рибалко, В. С. Семиченко, І. О. Синиця, О. В. Скрипченко, Ю. М. Швалб розглядають мотивацію як визначальний компонент навчальної діяльності та відповідно такий, що спрямовує організацію освітнього процесу загалом.

Як і будь-який інший вид мотивації, навчальна мотивація визначається цілим рядом специфічних для цієї діяльності чинників, чільне місце серед яких належить організації освітнього процесу. Значними змінами в освітньому процесі у світі в останні роки можна вважати впровадження технологій комбінованого навчання та збільшення частки дистанційних форм через пандемію коронавірусу (COVID-19). В Україні дистанційне навчання, доля якого прискореними темпами зростала через пандемію, у багатьох регіонах країни стало єдино можливим через війну. Постає питання, чи вплинули зміни в організації освітнього процесу на структуру навчальної мотивації студентів? Якщо вплинули, то в який спосіб?

Мета статті: дослідити особливості навчальної мотивації студентів (на прикладі студентів Криворізького державного педагогічного університету) в умовах збільшення частки дистанційного навчання в системі комбінованого навчання.

Викладення основного матеріалу

Комбіноване навчання — це цілеспрямований процес здобування знань, умінь і навичок в умовах інтеграції аудиторної та позааудиторної

навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу на основі взаємного доповнення технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання [4].

До складу програм комбінованого навчання входить величезна різноманітність навчальних технологій і підходів: електронні курси, практичне навчання, робота над конкретними проектами, службова ротація, електронні книги, мобільне навчання, коучинг, очні курси, виїзне навчання, навчальні ігри та симуляції, формальне навчання та ін. [5].

Комбіноване навчання передбачає поєднання декількох методів навчання, головним чином — традиційної форми «викладач — студент», із використанням освітніх онлайн-програм. Кажучи конкретніше, під комбінованим навчанням розуміють часткове навчання під контролем викладача аудиторно та частково за допомогою онлайн-навчання з елементами контролю, визначення напрямку і темпів навчання з боку викладача [6].

Комбіноване навчання характеризується гнучкістю, доступністю й адаптивністю до потреб і можливостей тих, хто навчається, що є надзвичайно важливим у сучасних умовах. Можна виділити кілька найбільш значущих позитивних рис комбінованого навчання:

- можливість різних способів комбінування часу і технологій навчання;
- підходи до навчання можуть варіюватися залежно від теми, що вивчається, потреб і можливостей студента і доступних мультимедійних технологій;
- залежно від конкретних завдань певна програма змішаного навчання може бути обрана не лише для цього курсу або групи, але й для окремого студента;
- до освоєння змісту курсу навчання та розширення своїх академічних знань студенти розвивають інформаційну грамотність і критичний підхід до матеріалу, що вивчається;
- персоналізація освітнього процесу: студент самостійно визначає свої навчальні цілі, способи їх досягнення, враховуючи власні освітні потреби, інтереси та здібності; викладач у цій ситуації є помічником студента [6].

Поєднання традиційного читання лекцій із застосуванням сучасних технологій дозволяє зробити освітній процес більш гнучким, адже студент може виконувати завдання у будь-який зручний для себе час,

має можливість більше часу приділяти вивченню незрозумілої теми. Комбіноване навчання сприяє розвитку самодисципліни та виробляє навички до самостійної роботи, дозволяє зробити освітній процес більш прозорим та ін.

Але поряд із цілою низкою переваг зазначена форма навчання має і ряд недоліків, серед яких основними є:

- мотивованість до самостійного навчання й опанування матеріалу;
- відсутність самодисципліни та самомотивації серед більшості студентів;
- відсутність «живого» контакту в процесі отримання знань;
- складність контролю за самостійним виконанням студентом поставлених завдань тощо;
- великий поріг цифрової грамотності;
- залежність від технічних засобів [3].

Зазначені недоліки можна розглядати як негативні фактори успішного засвоєння знань, умінь і навичок, професійного становлення майбутніх фахівців у закладах вищої освіти.

Важливою особливістю впровадження комбінованого навчання в освітній процес в Україні, починаючи з 2020 року, є різке зростання частки дистанційного навчання, що, на нашу думку, посилює вплив зазначених негативних факторів і негативно впливає на навчальну мотивацію студентів.

Із метою перевірки цього припущення було визначено такі завдання дослідження:

- емпірично вивчити особливості навчальної мотивації студентів Криворізького державного педагогічного університету (КПДУ);
- провести порівняльний аналіз отриманих даних з аналогічними результатами досліджень мотивації навчальної діяльності студентів інших ЗВО, здійснених у період до 2020 року.

У нашій розвідці взяли участь 45 студентів КДПУ переважно 1–2 курсів психолого-педагогічного факультету (майбутні психологи) та музичного відділення факультету мистецтв. Так, 11,1% від загальної кількості — студенти-психологи 4 курсу та магістранти фізико-математичного факультету. Дослідження проведено у 2022–2023 роках. Отже, навчання студентів вибіркової сукупності відбулось в умовах змішаного навчання за значного зростання частки дистанційної форми в його складі.

Для вивчення мотивації навчальної діяльності студентів КДПУ було використано методику «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» (А. О. Реан, В. О. Якунін). Зазначена методика передбачає проведення якісного аналізу провідних мотивів навчальної діяльності. Студентам було запропоновано список мотивів, із-поміж яких потрібно було обрати п'ять найбільш значущих для них. В усій вибірці ми визначили частоту вибору кожного мотиву. Отриманні результати представлені на *рисунку 1*.

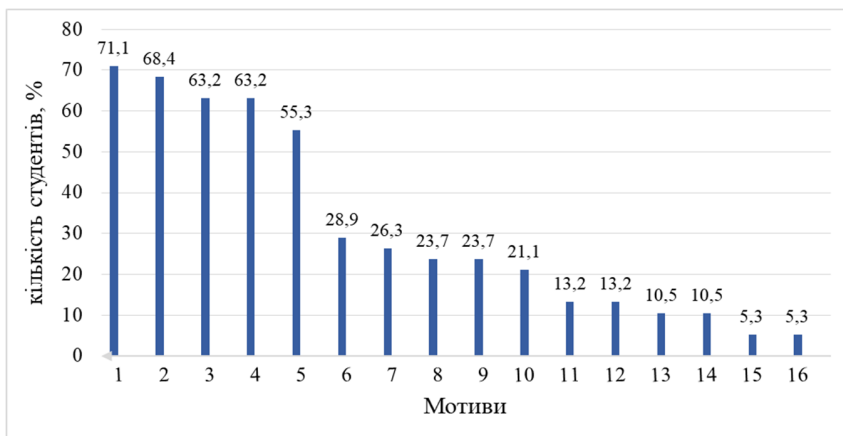


Рис. 1. Результати вивчення мотивів навчальної діяльності студентів КДПУ

Отже, можна констатувати, що значущість мотивів навчальної діяльності в їх ієрархії у студентів КДПУ виглядає так:

- 1 — отримати інтелектуальне задоволення (71,1%);
- 2 — набути глибокі та міцні знання (68,4%);
- 3 — стати висококваліфікованим фахівцем (63,2%);
- 4 — забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності (63,2%);
- 5 — отримати диплом (55,3%);
- 6 — успішно продовжити навчання на подальших курсах (28,9%);
- 7 — домогтися схвалення батьків та оточуючих (26,3%);

- 8 – успішно вчитися, складати іспити на «добре» й «відмінно» (23,7%);
- 9 – не запускати вивчення предметів навчального циклу (23,7%);
- 10 – постійно отримувати стипендію (21,1%);
- 11 – не відставати від однокурсників (13,2%);
- 12 – досягти поваги викладачів (13,2%);
- 13 – завжди бути готовим до наступних занять (10,5%);
- 14 – уникнути осуду та покарання за погане навчання (10,5%);
- 15 – виконувати педагогічні вимоги (5,3%);
- 16 – бути прикладом для однокурсників (5,3%).

Для з'ясування впливу на мотивацію студентів – збільшення годин дистанційного навчання – було проведено порівняльний аналіз результатів діагностики мотивації навчання студентів КДПУ у 2022–2023 роках і результатів аналогічного вимірювання мотивації студентів інших ЗВО, які брали участь в аналогічних дослідженнях у попередні роки:

- студентів 4 курсу освітньо-професійної програми «Практична психологія» факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету (НАУ), місто Київ (Л. В. Бондар, Н. Б. Литвинчук) [2];
- студентів Українського державного університету залізничного транспорту (УДУЗТ), 2018–2019 роки (Н. В. Алексеєнко) [1];
- студентів 2 та 3 курсів медичного факультету Української медичної стоматологічної академії, місто Полтава, 2020 рік (Н. П. Коваленко, Н. О. Боброва, О. В. Ганчо, С. В. Зачепило) [4].

Результати порівняльного аналізу представлено в *таблиці 1*.

За результатами порівняльного аналізу даних можна констатувати таке:

1. Провідними мотивами для студентів КДПУ виявились позитивні мотиви. Серед найбільш значущих мотивів опитані студенти обрали пізнавальні мотиви (отримати інтелектуальне задоволення, придбати глибокі та міцні знання) і професійні мотиви (стати висококваліфікованим фахівцем, забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності), які виконують роль створення взаємозв'язку навчальної діяльності з майбутньою

професійною діяльністю. Цей факт можна з упевненістю розглядати як позитивний, оскільки науковці майже одноставно стверджують, що саме ці мотиви є найбільш ефективними в забезпеченні успішності навчальної діяльності.

Таблиця 1. Мотиви навчальної діяльності студентів
(за методикою А. Реан, В. Якуніна)

Мотив	КДПУ, 2022–23 рр. N = 45		УМСА, 2020 р. N не вказано		НАУ, 2020 р. N не вказано		УДУЗТ, 2018–19 рр. N = 52	
	Ранг	К-сть студ. (%)	Ранг	К-сть студ. (%)	Ранг	К-сть студ. (%)	Ранг	К-сть студ. (%)
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Отримати інтелектуальне задоволення	1	71,1	4	43,2	4	63	3	70,8
Набути глибокі та міцні знання	2	68,4	3	48	2,5	70	5	45,8
Стати висококваліфікованим фахівцем	3,5	63,2	1	68,8	2,5	70	2	75
Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності	3,5	63,2	5	40	5	50	1	79,2
Отримати диплом	5	55,3	2	64	1	80	6	41,7
Успішно продовжити навчання на подальших курсах	6	28,9						
Домогтися схвалення батьків та оточуючих	7	26,3						
Успішно вчитися, складати іспити на «добре» й «відмінно»	8,5	23,7						
Не запускати вивчення предметів навчального циклу	8,5	23,7						

Продовження табл. 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Постійно отримувати стипендію	10	21,1					4	58,3
Не відставати від однокурсників	11,5	13,2						
Досягти поваги викладачів	11,5	13,2						
Завжди бути готовим до наступних занять	13,5	10,5						
Уникнути осуду та покарання за погане навчання	13,5	10,5						
Виконувати педагогічні вимоги	15,5	5,3						
Бути прикладом для однокурсників	15,5	5,3						

2. Доволі важливе місце серед провідних мотивів займає мотив отримати диплом. Ці дані свідчать про те, що більшість досліджуваних нами студентів прагнуть отримати вищу освіту, спрямовані не на сам процес навчання, а лише на його результат у вигляді «скоринки» (диплома), що відносить цей мотив до групи «прагматичних». Було помічено (М. В. Вовчик-Блакитна), що такі мотиви більш характерні для студентів із середнім рівнем академічної успішності, а в ієрархії на всіх етапах навчання у ЗВО посідають четверте місце, поступаючись «професійним», «пізнавальним» і «загальносоціальним» мотивам (Ф. М. Рахматуліна). Зазначимо, що серед досліджуваних студенти із середнім рівнем академічної успішності представляли переважну більшість.
3. Порівняльний аналіз отриманих нами даних із результатами досліджень, проведених до весни 2020 року, не виявив істотних розбіжностей у навчальній мотивації студентів, які навчались до і після інтенсифікації впровадження дистанційних форм навчання. Найвищі рейтинги отримали практично однакові мотиви. Враховуючи, що дані попередніх досліджень у межах найвищих рангів різняться між собою, отримані нами результати скоріше доповнюють загальну картину. Результати порівняльного аналізу

не дозволяють говорити про те, що збільшення дистанційних форм в освітньому процесі істотно впливає на мотивацію до навчання у студентів.

Висновки і перспективи подальшого дослідження

Проведене дослідження особливостей ієрархії мотивів навчальної діяльності студентів КДПУ дозволяє констатувати провідну роль пізнавальних і професійних, що можна розглядати як позитивний фактор професійного становлення здобувачів освіти. Гіпотеза про те, що збільшення дистанційних форм в освітньому процесі істотно впливає на навчальну мотивацію студентів не знайшла підтвердження, і, на нашу думку, вимагає більш ретельної перевірки. Пошук і використання інших методів її перевірки складатиме основу наших подальших дослідницьких зусиль.

Список використаної літератури

1. Алексеєнко Н. В. Важливість навчальної мотивації студентів у процесі реалізації змішаної форми навчання. *Проблеми впровадження змішаного навчання в українському державному університеті залізничного транспорту* : тези науково-методичної конференції кафедр університету (25–26 листопада 2020 року). Харків, 2020. С. 82–83.
2. Бондар Л. В., Литвинчук Н. Б. Мотивація навчальної діяльності студентів як провідний чинник підготовки майбутніх фахівців. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2020. № 11. С. 67–71.
3. Каличева Н. Є. Вплив змішаного навчання на якість здобутих знань студентами. *Проблеми впровадження змішаного навчання в українському державному університеті залізничного транспорту* : тези науково-методичної конференції кафедр університету (25–26 листопада 2020 року). Харків, 2020. С. 14–15.
4. Коваленко Н. П., Боброва Н. О., Ганчо О. В., Зачепило С. В. Мотивація студентів як запорука успішного професійного розвитку. *Медична освіта*, 2020. № 3. С. 43–48.
5. Сухорукова Т. Г. Параметри якості дистанційних курсів навчання. *Проблеми впровадження змішаного навчання в українському*

державному університеті залізничного транспорту : тези науково-методичної конференції кафедр університету (25–26 листопада 2020 року). Харків, 2020. С. 19–20.

6. Фролов О.І., Мозгова О.Т. Деякі переваги змішаного навчання. *Проблеми впровадження змішаного навчання в українському державному університеті залізничного транспорту* : тези науково-методичної конференції кафедр університету (25–26 листопада 2020 року). Харків, 2020. С. 27–28.

References

1. Aliksieienko, N. V. (2020). Vazhlyvist navchalnoi motivatsii studentiv u protsesi realizatsii zmishanoi formy navchannia [The importance of educational motivation of students in the process of implementing a mixed form of education]. *Problemy vprovadzhennia zmishanoho navchannia v ukrainskomu v ukrainskomu derzhavnomu universyteti zaliznychnoho transportu* : tezy naukovo-metodychnoi konferentsii kafedr universytetu (25–26 lystopada 2020 roku). Kharkiv. S. 82–83. [in Ukrainian]
2. Bondar, L. V., & Lytvynchuk, N. B. (2020). Motyvatsiia navchalnoi diialnosti studentiv yak providnyi chynnyk pidgotovky maibutnikh fakhivtsiv [Motivation of students' educational activity as a leading factor in the training of future specialists]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Seriia "Psykholohiia"* : naukovi zhurnal. Ostroh : Vyd-vo NaUOA, cherven. № 11. S. 67–71. [in Ukrainian]
3. Kalycheva, N. E. (2020). Vplyv zmishanoho navchannia na yakist zdobutykh znan studentamy [The influence of blended learning on the quality of knowledge acquired by students]. *Problemy vprovadzhennia zmishanoho navchannia v ukrainskomu derzhavnomu universyteti zaliznychnoho transportu* : tezy naukovo-metodychnoi konferentsii kafedr universytetu (25–26 lystopada 2020 roku). Kharkiv. S. 14–15. [in Ukrainian]
4. Kovalenko, N. P., Bobrova, N. O., Hanch, O. V., & Zachepyl, S. V. (2020). Motyvatsiia studentiv yak zaporuka uspishnoho profesiinoho rozvytku [Student motivation as a key to successful professional development]. *Medychna osvita*. № 3. S. 43–48. [in Ukrainian]

5. Sukhorukova, T. H. (2020). Parametry yakosti dystantsiinykh kursiv navchannia [Quality parameters of distance learning courses]. *Problemy vprovadzhennia zmishanoho navchannia v ukrainskomu derzhavnomu universyteti zaliznychnoho transportu : tezy naukovo-metodychnoi konferentsii kafedr universytetu (25–26 lystopada 2020 roku)*. Kharkiv. S. 19–20. [in Ukrainian]
6. Frolov, O. I., & Mozghova, O. T. (2020). Deiaki perevahy zmishanoho navchannia [Some advantages of blended learning]. *Problemy vprovadzhennia zmishanoho navchannia v ukrainskomu derzhavnomu universyteti zaliznychnoho transportu : tezy naukovo-metodychnoi konferentsii kafedr universytetu (25–26 lystopada 2020 roku)*. Kharkiv. S. 27–28. [in Ukrainian]

O. A. Tkachenko, O. V. Turaieva

Peculiarities of educational motivation of students in conditions of increasing the share of distance learning as part of combined

Abstract. The article is devoted to the problem of educational motivation of students, which is recognized by scientists as one of the priorities in the conditions of modern transformations of Ukrainian education. On the basis of theoretical analysis, the specifics of combined learning as a form of organization of the educational process — one of the leading factors of educational motivation — are outlined. Special attention was paid to the consideration of the impact on student motivation of increasing the share of distance forms of education as part of the combined one. The hypothesis regarding the change in motivation to study due to the increase in remote forms in the educational process was tested. The results of the diagnosis of the peculiarities of educational motivation of students of Kryvyi Rih Pedagogical University are presented, as well as the results of a comparative analysis of the obtained data with the results of similar studies of the educational motivation of students of other higher educational institutions of Ukraine who studied in the period before the intensification of the introduction of distance learning. The peculiarities of the hierarchy of motives in the researched groups, the specifics of the leading motives for learning, the place of cognitive and professional motives, which can be considered as a positive factor in the professional development of education seekers, are determined. Prospects for further scientific research are outlined.

Key words: motive, hierarchy of motives, combined learning, distance learning, motivational factors, learning motivation.

Ткаченко Олена Андріївна,

кандидат психологічних наук, доцент

доцент кафедри загальної та вікової психології

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8834-8065>

tkachenkinokdpu@gmail.com

Тураєва Ольга Вадимівна,

фізико-математичний факультет

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

semenko908@gmail.com

Розділ IV
Психолого-педагогічний
супровід освітнього
процесу

Психологічний аспект використання технологій інтерактивного навчання у процесі організації проєктної діяльності в умовах дистанційної освіти

Дрібас С. А.
Балабас Н. О.

Анотація. У статті розкрито особливості використання технологій інтерактивного навчання учнів в організації проєктної діяльності. Проаналізовано роль і місце методу проєктів в умовах дистанційної освіти. Запропоновано приклади інтерактивних технологій із позитивного досвіду впровадження їх у проєктній діяльності. Розкрито психологічний зміст використання інтерактивних технологій у проєктній діяльності вчителя на уроці. Зроблено акцент на психологічних особливостях застосування технологій інтерактивного навчання у форматі суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя й учнів в умовах дистанційного формату навчання. Окреслено плюси та мінуси використання інтерактивних технологій навчання у процесі організації проєктної діяльності.

Ключові слова: технології, проєкт, проєктна діяльність, дистанційна освіта, інтерактивні технології.

Постановка проблеми

Сучасна освітня галузь України в умовах дистанційного навчання спонукає до перебудови традиційних педагогічних систем, переосмислення компетенцій, змісту й цілей їх взаємодії та перехід від застарілих форм і методів до використання технології телекомунікацій та інтернету для забезпечення розвитку творчої особистості здобувачів освіти в організації педагогічного процесу в дистанційному форматі. Більшість фахівців у галузі педагогічної діяльності виділяють у її структурі проєктувальний компонент як найбільш значущий, що забезпечує технологізацію педагогічного процесу. Саме технології інтерактивного навчання можуть допомогти у впровадженні проєктної діяльності серед здобувачів освіти і зробити її більш ефективною та цікавою [4]. Водночас, у реаліях функціонування українських шкіл

особливо актуальним стає дослідження психологічного аспекту впливу інтерактивних технологій на учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з теми

Проблема проектних технологій вивчалась багатьма вченими з різних галузей знань. Особливо багато уваги цій темі приділяли представники педагогічних наук, інженерної психології, психології управління й організації виробництва, які глибоко досліджували процес розв'язання поставлених проблем через створення нових проектів і стверджували, що найбільшу користь для здобувачів освіти принесе навчання саме такої форми (Д. Дьюї, Г. Саймон, П. Друкер, М. Блумберг, Д. Аллен, Дж. К. Лівайн та ін.). Вітчизняні педагоги також активно вивчають проблему проектної діяльності та розробляють власні ефективні методики роботи з проектами, які допомагають залучити учнів до активної творчої діяльності з паралельним використанням інформаційних технологій у процесі навчання (І. П. Січовик, М. Монтессорі, С. В. Зайцев, В. В. Сенік та ін.) [2; 5; 6].

Однак сьогочасні реалії навчання в умовах дистанційної освіти полягають у тому, що застосування методу проектів може бути для вчителя важчим і менш ефективним порівняно з традиційною формою навчання без використання інтерактивних технологій.

Метою статті є аналіз інтерактивних технологій навчання здобувачів освіти через використання методу проектів в освітній діяльності за умов дистанційної освіти.

Викладення основного матеріалу дослідження

Проектна діяльність на уроках — це метод навчання, який полягає у включенні учнів у процес створення та реалізації проекту з певної теми або проблеми. Цей метод навчання спрямований на розвиток творчих та аналітичних здібностей учнів, формування навичок співпраці та комунікації у групі, а також на вирішення реальних проблем. Учні можуть працювати над індивідуальними проектами або у групах, використовуючи різноманітні джерела інформації й інструменти, як-от: бібліотеки, інтернет, програмні засоби тощо [1].

Організація проектної діяльності на уроках допомагає залучити учнів до активного процесу навчання та підвищує їх мотивацію до вивчення предмета. Окрім того, такий підхід може допомогти вчителю перевірити рівень засвоєння матеріалу та зрозуміти, наскільки глибоко учні зрозуміли тему.

Однак, використання проектної діяльності в дистанційній освіті може викликати суттєві проблеми:

- недостатня взаємодія (у дистанційній освіті може виникнути проблема зі збереженням ефективної комунікації між учасниками проекту через відсутність безпосереднього контакту);
- відсутність особистого контролю (учитель не може фізично контролювати процес навчання та роботи учнів над проектом і це може призвести до зниження якості проектів і недостатньої уваги до деталей);
- труднощі в організації (організація проектної діяльності в дистанційній освіті може бути складнішою й вимагати додаткового часу та ресурсів);
- труднощі зі створенням інтерактивних проектів (може вимагати додаткових технічних знань і навичок, що може бути важко для деяких учнів та викладачів).

Аналіз досліджень показав, що проекти використовуються в освітньому процесі під час вивчення будь-якого предмета і застосування технологій інтерактивного навчання може допомогти якісно організувати проектну діяльність у дистанційному форматі.

Упровадження інтерактивних технологій є актуальною темою в педагогіці та психології й все більше освітян у своїй роботі використовують ці технології. Інтерактивні технології навчання — це методи та засоби навчання, які дозволяють учням активно залучатися до процесу навчання та сприяти їхній взаємодії з вчителем та один з одним. Ці технології орієнтовані на створення сприятливого середовища для засвоєння знань, розвитку навичок і формування компетенцій учнів [3].

Інтерактивні технології навчання можуть містити різноманітні інструменти та ресурси, як-от: електронні дошки, відеоконференції, мультимедійні презентації, вебсайти та інші. Основна ідея інтерактивних технологій навчання полягає в тому, щоб створити можливість для учнів брати активну участь в освітньому процесі та виконувати практичні завдання, сприяючи в такий спосіб активному засвоєнню знань.

Інтерактивні технології навчання можуть бути використані в різних контекстах змішаного та дистанційного навчання. Вони можуть допомогти педагогам залучити здобувачів освіти до освітнього процесу

та забезпечити індивідуалізацію навчання, що дозволяє кожному учневі засвоїти матеріал на своєму власному рівні.

Нижче наведено декілька прикладів інтерактивних технологій, які доречно використовувати під час організації проектної діяльності в умовах дистанційного навчання.

1. Віртуальні майданчики співпраці. Використання цих майданчиків може забезпечити можливість спільної роботи над проектами технологій для учнів із різних місць і часових зон. Наприклад, *Google Docs* дозволяє багатьом користувачам одночасно працювати над документами, обмінюватися коментарями та взаємодіяти між собою.
2. Інтерактивні дошки. Це можуть бути електронні дошки, які дозволяють створювати майнд-мапи, схеми й інші інтерактивні зображення. Учні можуть працювати над цими дошками разом, додавати свої ідеї та коментарі, що дозволяє зробити проектну діяльність більш ефективною та продуктивною (*Twiddla, Miro, Awwapp, Conceptboard*).
3. Відеоконференції. За допомогою відеоконференцій учні можуть спілкуватися між собою та викладачами з будь-якого місця. Вони можуть обговорювати проектні завдання, обмінюватися ідеями та пропозиціями, а також вирішувати проблеми, які виникають у процесі роботи над проектом (*Zoom, Google Meet, Webex, Viber*).
4. Інтерактивні ігри. Використання інтерактивних ігор дозволяє зробити процес навчання більш захоплюючим та цікавим для учнів. Ці ігри можуть містити питання та вправи, пов'язані з технологіями, що допомагає учням краще засвоювати матеріал (*Edmodo, Kahoot, Quizlet*).
5. Дизайн-інструменти. Оформлення, структурування всіх етапів проектів в електронному вигляді (*Canva, Powtoon, презентація Google, Emaze*).

Водночас, варто враховувати, що ці технології навчання є досить новим явищем в освітньому середовищі та залежно від конкретної технології можуть мати певні психологічні наслідки для школярів. Однею з основних переваг інтерактивних технологій навчання є можливість забезпечити активну участь учнів в освітньому процесі. Це може позитивно вплинути на їхню мотивацію та зацікавленість у предметі. Деякі інтерактивні технології, як-от віртуальні ігри або симуляції, можуть допомогти створити позитивну динаміку, що

дозволяє учням відчувати, що вони знаходяться в середині процесу навчання, а не просто дивляться на нього збоку.

Однак, інтерактивні технології також можуть мати й певні негативні наслідки. Наприклад, вони потенційно здатні спровокувати виникнення проблеми із зосередженістю й увагою учнів на навчальному матеріалі. Так, вони можуть бути менш ефективними для учнів, які мають певні індивідуальні особливості сприймання та відтворення інформації. До інших можливих психологічних наслідків використання інтерактивних технологій навчання можна віднести посилення або послаблення самооцінки учнів, вплив на їхню навчальну мотивацію тощо.

Для того, щоб використання інтерактивних технологій навчання було ефективним і максимально позитивно впливало на учнів, необхідно враховувати деякі психологічні аспекти.

По-перше, важливо забезпечити адекватність конкретної технології особливостям вікового та психічного розвитку учнів. Наприклад, молодші школярі можуть потребувати більше візуальних та аудіальних стимулів, тоді як підлітки можуть бути більш зацікавлені у використанні технологій, що мають більшу взаємодію та завдання складнішого рівня.

По-друге, важливо забезпечити позитивну комунікацію та співпрацю між учителем та учнем. Учителі повинні бути готові допомогти учням із розумінням і розв'язуванням завдань, що виникають під час використання технологій, а також забезпечувати фідбек і підтримку учням, які можуть потребувати додаткової допомоги або настанов.

По-третє, важливо забезпечити відповідну організацію та контроль використання технологій. Наприклад, учні можуть забути про обмеження часу, який вони можуть витратити на виконання завдань, тому вчителі повинні забезпечувати систематичний контроль над використанням технологій і виконанням завдань.

Якщо говорити про психологічний зміст використання технологій інтерактивного навчання саме у проєктній діяльності, то зауважимо, що вони насамперед допомагають учителю підвищити мотивацію учнів, їх зацікавленість уроком, а також сприяють розвитку креативності та критичного мислення школярів.

Використання інтерактивних технологій, як-от: відеоуроки, вебквести, віртуальні лабораторії тощо, — може зробити навчання більш захоплюючим та ефективним. Застосування таких технологій у проєктній діяльності сприятиме розвитку креативності та критичного мислення. Учні можуть бути залучені до розробки власних проєктів,

що вимагають у розв'язанні різних проблем і завдань. Це стимулює їх інтерес до навчання та розвиває їх здібності.

Використання інтерактивних технологій у проєктній діяльності здатне допомогти учням розвивати самодисципліну та навички саморегуляції. Вони виконують завдання до проєкту у власному темпі, а це допомагає їм краще контролювати свій час і планувати майбутні дії. Водночас, використання інтерактивних технологій навчання може допомогти вчителям застосовувати індивідуальний підхід до кожного учня. Завдяки різноманіттю інтерактивних технологій проєктної діяльності вчителі можуть підібрати найбільш ефективні для кожного учня засоби та методи навчання. Це допомагає освітянам створювати нові навчальні програми, які більш точно відповідають потребам кожного учня.

Дискусії щодо висвітленої проблеми

Проблема використання інтерактивних технологій навчання в проєктній діяльності продовжує викликати жваві дискусії серед освітян, учнів, батьків та інших зацікавлених сторін. Загалом, дискусії стосуються того, як краще застосовувати ці технології, який вплив вони мають на учнів, як покращити доступність технологій і як визначити роль учителя у процесі їх застосування на уроках.

Висновки

Залучення інтерактивних технологій навчання у процесі реалізації проєктної діяльності загалом дає позитивні результати у вирішенні ряду проблем, навіть в умовах дистанційної освіти. Проєктна діяльність на уроках є ефективним інструментом навчання, який допоможе створити умови для розвитку творчих та інтелектуальних здібностей здобувачів освіти і сприятиме їхньому успіху в майбутньому. Використання інтерактивних технологій у проєктній діяльності має позитивний психологічний зміст, оскільки допомагає підвищити мотивацію та зацікавленість учнів, розвивати їхні креативні та критичні навички, а також навички саморегуляції. Проте, важливо збалансувати використання технологій з іншими методами та засобами навчання, щоб забезпечити оптимальні умови для навчання та розвитку учнів.

Список використаної літератури

1. Байняшкіна О. Є. Метод проєктів як засіб дефективного та якісного навчання молодших школярів. *Початкове навчання та виховання*. 2013. № 30. С. 23–30.

2. Білик В. Проектна діяльність — основа розвитку творчих здібностей молодших школярів. *Початкова школа*. 2013. № 5. С. 6–8.
3. Мартинець Л. А. Проектна діяльність у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 3. С. 10–13.
4. Полімодальність особистісного розвитку суб'єктів освіти у сучасному інформаційному суспільстві : науково-методичний посібник / кол. авторів; ред. Н. М. Токаревої. Кривий Ріг, 2022. 159 с.
5. Слободяник О. В. Аналіз поняття «проект», «проектна технологія», «педагогічне проектування» у дослідженнях зарубіжних та вітчизняних науковців. Електронна бібліотека НАПН України. 2015. URL: <http://surl.li/ftfx>
6. Швайко М. Організація проектної діяльності учнів на уроках історії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2020. Серія 16. № 46 (56). С. 111–115.

References

1. Bainiashkina, O. Ie. (2013). Metod proektiv yak zasib defektyvnoho ta yakisnoho navchannia molodshykh shkoliariv [The project method as a means of defective and qualitative teaching of junior schoolchildren]. *Pochatkove navchannia ta vykhovannia*, № 30. S. 23–30. [in Ukrainian]
2. Bilyk, V. (2013). Proektna diialnist — osnova rozvytku tvorchykh zdibnostei molodshykh shkoliariv [Project activity is the basis for the development of creative abilities of junior schoolchildren]. *Pochatkova shkola*, № 5. S. 6–8. [in Ukrainian]
3. Martynets, L. A. (2015). Proektna diialnist u navchalno-vykhovnomu protsesi zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Project Activity in the Educational Process of a Secondary School]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*, № 3. S. 10–13. [in Ukrainian]
4. Polimodalnist osobystisnoho rozvytku subiektiv osvity u suchasnomu informatsiinomu suspilstvi (2022). [Polymodality of Personal Development of Educational Subjects in the Modern Information Society] : naukovo-metodychnyi posibnyk / kol. avtoriv; red. N. M. Tokarevoi. Kryvyi Rih. 159 s. [in Ukrainian]

5. Slobodianyuk, O.V. (2015). Analiz poniattia “proekt”, “proektna tekhnolohiia”, “pedahohichne proektuvannia” u doslidzhenniakh zarubizhnykh ta vitchyznianskykh naukovtsiv [Analysis of the concepts of “project”, “project technology”, “pedagogical design” in the studies of foreign and domestic scholars]. Elektronna biblioteka NAPN Ukrainy. URL: <http://surl.li/faftx> [in Ukrainian]
6. Shvaiko, M. (2020). Orhanizatsiia proiektnoi diialnosti uchniv na urokakh istorii [Organizing students’ project activities in history lessons]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova*. Serii 16. №46 (56). S.111–115. [in Ukrainian]

S. Dribas, N. Balabas

Psychological aspect use of interactive learning technologies of students in the organization of project activities in the conditions of distance education

Abstract. The article reveals the peculiarities of using technologies for interactive learning of students in the organization of project activities. The role and place of the project method in the conditions of distance education is analyzed. Examples of interactive technologies from the positive experience of their implementation in project activities are offered. The psychological content of the use of interactive technologies in the teacher’s project activity in the lesson is revealed. Emphasis is placed on the psychological features of the use of interactive learning technologies in the format of subject-subject interaction between teachers and students in a distance learning format. The pros and cons of using interactive learning technologies in organizing project activities are outlined.

Key words: technologies, project, project activity, distance education, interactive technologies.

Дрібас Світлана Анатоліївна,
кандидат психологічних наук
старший викладач кафедри загальної та вікової психології
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг, Україна
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9633-2517>
dribas.sveta@gmail.com

Балабас Надія Олександрівна,

вчитель трудового навчання

Криворізька гімназія № 16

Кривий Ріг, Україна

психолого-педагогічний факультет

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

balabasnadiia@gmail.com

УДК 37.015.3:373.091.212.7

Управління вчителем зворотним зв'язком в освітньому процесі

Халік О. О.

Анотація. У статті запропоновано огляд підходів і моделей зворотного зв'язку в освітньому процесі, визначено загальні властивості ефективного фідбеку, розглянуто особливості управління вчителем зворотним зв'язком. Узагальнено докази впливу фідбеку на навчання й успішність учнів, зокрема з'ясовано, що похвала на особистісному рівні як різновид фідбеку є неефективною. Типізовано види фідбеку за різними критеріями, зокрема, за джерелом виникнення, формою, метою, складністю, часом надання, за направленістю щодо досягнення цілей. Визначено чинники й умови надання ефективного зворотного зв'язку. Позначено проблеми, які можуть заважати ефективності управління вчителем фідбеком в освітньому процесі.

Ключові слова: зворотний зв'язок, фідбек, мотивація, похвала, моделі зворотного зв'язку, управління зворотним зв'язком.

Постановка проблеми

Реформа Нової української школи повинна сприяти зростанню учнів, щоб вони стали успішними у світі майбутнього, навчилися співпрацювати, розв'язувати проблеми, а не боятися їх. Сучасний учитель повинен управляти освітнім процесом, щоб досягати найбільшої ефективності у формуванні та розвитку особистості учня. Значну роль у досягненні вказаних цілей відіграє зворотний зв'язок під час навчання. Він дозволяє отримувати учням цінну інформацію про їхній прогрес, допомагає визначати сфери, у яких їм потрібно вдосконалюватися, зрозуміти якість своєї роботи і те, як вони можуть розвивати свої навички та знання. Окрім того, зворотний зв'язок сприяє формуванню мислення й інтелектуальному зростанню школярів. Водночас серед учителів і батьків досі спостерігається тенденція недооцінювання ефективності надання зворотного зв'язку під час освітнього процесу, а також зміна погляду щодо важливості оцінювання навчальних досягнень учнів із використанням системи балів.

Метою статті є теоретико-методологічне обґрунтування специфіки управління вчителем зворотним зв'язком в освітньому процесі.

Викладення основного матеріалу дослідження

У межах традиційного підходу зворотний зв'язок в освітньому процесі ґрунтується на принципах біхевіоризму, який передбачає використання вчителем позитивного підкріплення або покарання (B. F. Skinner, E. Thorndike, B. DeNisi, A. Kluger). Згідно з цією моделлю, зворотний зв'язок надає вчитель, і це насамперед засіб підкріплення бажаної поведінки, бажаних способів роботи, а також усунення небажаних.

Наприклад, A. Kluger, B. DeNisi визначають зворотний зв'язок як «дії зовнішнього суб'єкта з надання інформації за деякими аспектами виконання завдання» [12, с. 260]. Проте таке трактування може призводити до того, що учень стає пасивним отримувачем зворотного зв'язку, залишаючись лише об'єктом, а не суб'єктом.

У новій діалогічній парадигмі, де учень і вчитель є партнерами, де наявні суб'єкт-суб'єктні відносини, зворотний зв'язок допомагає розвивати навички учня як активного суб'єкта пошуку й оцінювання (D. Boud, D. Carless, J. Hattie, H. Timperley, B. Malecka, D. J. Nicol, D. Macfarlane-Dick) [4; 8; 13; 15].

J. Hattie і H. Timperley в межах сучасного підходу трактують зворотний зв'язок як «інформацію, яку надає викладач, колега, книжка, батьки, особа, досвід (тощо) щодо різних аспектів чийсь діяльності або розуміння» [8].

Завдання вчителя — підтримувати стійкі практики зворотного зв'язку, розвивати здатності розуміти, осмислювати та застосовувати отримані знання на основі зворотного зв'язку.

У нашій роботі будемо розглядати зворотний зв'язок як інформацію, яка надається учневі щодо цілей або результатів навчання, його головна мета — покращення результатів навчання, розвиток у школярів мислення зростання.

Основний напрям досліджень щодо зворотного зв'язку в освітньому процесі останнього десятиліття — створення моделей фідбеку, які б були найбільш результативними, вивчення ефективності різних видів фідбеку та ролі вчителя в його управлінні. Водночас, існує відносно мало досліджень щодо особливостей сприймання зворотного зв'язку школярами (J. Hattie & S. Gan; S. Gamlem & K. Smith; H. Harris & G. Brown).

Більшість сучасних науковців-психологів (P. Black & D. Wiliam) [1], які досліджували роль зворотного зв'язку в освітньому процесі,

підтверджує, що зворотний зв'язок може покращити результати учбової діяльності школярів, сприяти набуттю необхідних компетентностей.

Зокрема, J. Hattie і Н. Timperley здійснили концептуальний аналіз зворотного зв'язку й огляд доказів його впливу на навчання й успішність. Вони зазначають, що зворотний зв'язок є критично важливим для ефективного навчання [8].

Розглянемо сучасні моделі зворотного зв'язку, які орієнтовані на врахування різних умов і чинників, що роблять фідбек ефективнішим в освітньому процесі.

J. Hattie і Н. Timperley представили модель зворотного зв'язку, яка визначає конкретні властивості й обставини, що роблять його ефективним і складається з трьох компонентів: підживлення (Feedup), власне зворотного зв'язку (Feedback), руху вперед (Feedforward). Зокрема, науковцями визначено, що лише той зворотний зв'язок є ефективним, у якому учень у результаті отримує відповіді на три основні запитання:

- Куди я йду? (про цілі) — Feedup;
- Як (у який спосіб?) я йду? (про стратегії) — Feedback;
- Куди далі? Які заходи необхідно здійснити, щоб досягти кращого прогресу? (про дії щодо прогресу) — Feedforward.

Автори зазначають, що відповіді на ці запитання покращують результат учбової діяльності школярів, коли є розбіжність між тим, що зрозуміло, і тим, що хочеться зрозуміти.

Окрім того, дослідники визначають, що кожне запитання зворотного зв'язку може охоплювати чотири рівні:

- рівень завдань (наскільки правильно розуміє/виконує завдання учень),
- рівень процесу (стосується дій, стратегій виконання завдань),
- рівень саморегуляції (самоконтроль, спрямування та регулювання дій),
- рівень «Я» (особистісні оцінки) [8].

Важливим є визначення науковцями умов ефективності зворотного зв'язку на кожному з рівнів. Зворотний зв'язок на рівні завдань зосереджений на конкретному завданні, над яким працює учень. Він надає інформацію про якість і правильність виконання роботи, а також може містити пропозиції щодо її покращення. Такий фідбек допомагає

школярам зрозуміти, що вони зробили добре, а на чому їм потрібно зосередити свої зусилля, щоб покращити свою роботу.

Зворотний зв'язок на рівні процесу зосереджений на стратегіях і підходах, які учень використовував для виконання завдання. Він допомагає школярам проаналізувати свій процес виконання завдань і визначити, де вони можуть покращити свій підхід до виконання подібних у майбутньому. Зворотний зв'язок на рівні процесу також може допомогти студентам розвинути метакогнітивні навички, зокрема планування.

Ефективний зворотний зв'язок на рівнях завдань і процесу взаємопов'язаний і призводить до підвищення зусиль учнів, учбової мотивації, а також до покращення процесів пошуку підказок.

J. Hattie і Н. Timperley зазначають, що зворотний зв'язок на рівні саморегуляції є особливо потужним, оскільки сприяє більшій залученості, підвищенню самоефективності. Цей тип зворотного зв'язку спрямований на розвиток здатності учнів до саморегуляції свого навчання. Він заохочує школярів брати на себе відповідальність за власне навчання, надаючи вказівки щодо того, як ставити цілі, відстежувати прогрес і за потреби коригувати свій підхід до навчання. Зворотний зв'язок щодо саморегуляції допомагає учням стати більш незалежними та впевненими в собі.

На рівні «Я» зворотний зв'язок зацентований на допомозі учням у розвитку позитивного уявлення про себе та мислення, спрямоване на зростання. Цей тип зворотного зв'язку спрямований на те, щоб допомогти учням розвинути віру в те, що вони можуть навчатися та вдосконалюватися, а також розвинути почуття власної ефективності. Водночас J. Hattie і Н. Timperley зазначають, що зворотний зв'язок на цьому рівні найменш ефективний, оскільки зосереджений на особистості, а не на покращенні навчання. Зокрема, використання похвали на особистісному рівні рідко буває ефективним, оскільки вона не спрямована на вирішення трьох запитань зворотного зв'язку [8].

Привертає також увагу інша цікава концепція зворотного зв'язку під час навчання. В. Т. Ferguson представила в дисертаційному дослідженні модель фідбеку з врахуванням чинників, що впливають на його ефективність в освітньому процесі. Модель передбачає врахування особистості вчителя й учня в процесі надання та сприймання зворотного зв'язку (див. *Рис. 1*) [6].

Із правого боку представлена особистість учителя та чинники, які впливають на те, як педагог буде зворотний зв'язок. Наприклад, на обрання різновиду зворотного зв'язку може впливати зовнішній

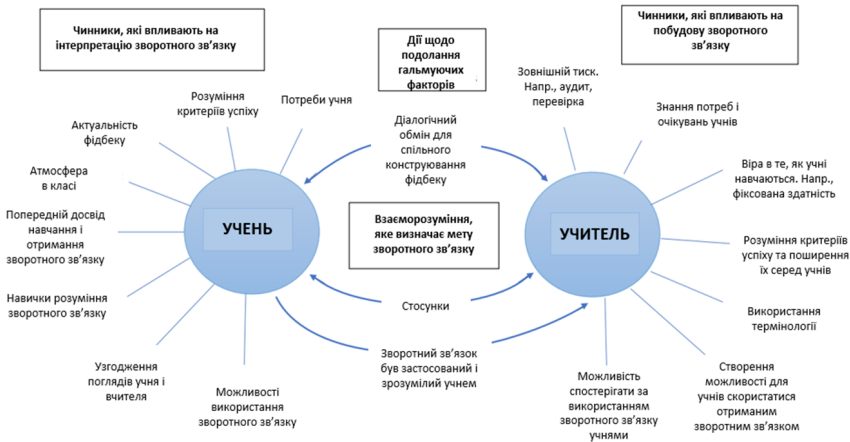


Рис. 1. Модель чинників, що впливають на зворотний зв'язок у навчанні, за В. Т. Ferguson

тиск, як-от, перевірки. Авторка зазначає, що очікування педагога щодо здібностей або знань учня можуть впливати на спосіб надання зворотного зв'язку, зокрема учитель, який має низькі очікування щодо учня, може надавати зворотний зв'язок, який не буде стимулювати школяра або не міститиме достатньо інформації, щоб допомогти йому вдосконалитися [6]. На думку науковиці, важливим є те, як вербально оформлює фідбек учитель, наскільки складно формулює для учнів, яку термінологію використовує. Розуміння вчителем критеріїв успіху та спосіб, у який педагог ділиться ними з учнями, може також визначати, дієвість зворотного зв'язку. Окрім того, якщо у вчителя немає можливості простежити, чи використовували учні зворотний зв'язок надалі, учитель не зможе визначити, чи був фідбек корисним для покращення результатів навчання та підтримки учнів, чи мав він якусь цінність для школярів [6].

Із лівого боку в цій моделі представлені чинники, які впливають на отримання й інтерпретацію зворотного зв'язку учнями. Наприклад, потреби учня можуть визначати, чи буде він якимось взаємодіяти з фідбеком: якщо зворотний зв'язок не забезпечує підтвердження успіху, а лише фокусується на розвитку, це може посилити низьку самооцінку учня та його очікування щодо себе. Авторка зазначає, якщо учень не розуміє критеріїв успіху, йому може бути важко

зрозуміти фідбек, оскільки школяр не матиме необхідного контексту. Актуальність зворотного зв'язку для поточної та майбутньої роботи може визначати, як його сприйматимуть учні, чи буде він для них важливим і корисним. Занадто узагальнений, неконкретний або отриманий надто пізно, щоб ним можна було скористатися, фідбек не матиме великої цінності для учня. Якщо учень здатен ефективно здійснювати самооцінювання, він із більшою ймовірністю зрозуміє зворотний зв'язок, він узгоджуватиметься з його власними поглядами, що підвищує ймовірність його взаємодії зі зворотним зв'язком. Галаслива атмосфера в класі або зовнішні відволікаючі фактори можуть обмежити концентрацію учнів на зворотному зв'язку.

Авторка за результатами дослідження доходить до висновку, що попередній досвід може визначати, як учні оцінюють зворотний зв'язок, хоча вони і можуть розрізняти різні підходи, тому негативний досвід в одній ситуації не обов'язково впливатиме на їхнє сприймання в інших ситуаціях [6].

Отже, використання цієї моделі вчителем сприятиме мінімізуванню факторів, які можуть призвести до викривлення, неправильної інтерпретації, нерозуміння або взагалі неприйняття зворотного зв'язку учнями. Водночас, В. Ferguson підкреслює складність процесу зворотного зв'язку і надає переконливі аргументи щодо необхідності глибшого розуміння того, як фідбек конструється й інтерпретується, щоб педагог міг використовувати його ефективно.

Звернемо увагу на групу досліджень, у яких вивчалися окремі аспекти або чинники з ефективного управління вчителем зворотним зв'язком в освітньому процесі.

А. Навнес, К. Smith зі співавторами окреслили умови ефективного зворотного зв'язку: визначення учнями корисності фідбеку, доступність способу подання зворотного зв'язку для школярів, час надання, специфіка атмосфери в класі. Виявили, що вчителі оцінюють якість своїх відгуків вище, ніж учні. У висновках вчені підкреслюють необхідність розвивати грамотність надання й отримання зворотного зв'язку в освітньому процесі [7; 9].

J. D. Brown зазначає, що вчителі можуть забезпечити позитивний вплив зворотного зв'язку на результативність учбової діяльності школярів, якщо будуть більш відвертими під час його надання, пояснюватимуть, як формується оцінка, чітко визначатимуть, що вимагається від учнів, і пропонуватимуть альтернативи для покращення якості роботи. Дослідник зауважує, що учні хочуть знати мету, де вони перебувають наразі і як їм рухатися далі. Критичний

зворотний зв'язок буде сприйматися конструктивним, а не осудливим, якщо він надається у сприятливій атмосфері [2].

Слід зазначити, що в сучасних дослідженнях, присвячених фідбеку, визначено, що зворотний зв'язок може не досягати очікуваного ефекту. Зокрема, у роботах I. Shute, S. Gamlem і K. Smith виявлено, що фідбек, якому бракує конкретики, є марним і може розчаровувати учнів [7].

A. Kluger і A. DeNisi встановили, що зворотний зв'язок, наданий в усній формі, у варіанті похвали, а також якщо він загрожує самооцінці учнів не є ефективним [12].

Окрім того, J. Hattie і H. Timperley наголошують, що винагорода теж є недовим різновидом зворотнього зв'язку, оскільки не містить жодної інформації щодо завдання. На думку дослідників, результативний зворотний зв'язок повинен зосереджуватися на тактиках і стратегіях, які забезпечують когнітивну зацікавленість учнів [8].

Часто вчителі в освітньому процесі використовують похвалу як різновид зворотного зв'язку. H. Corpus, J. Henderlong, M. R. Lepper досліджували, як 4 варіанти похвали впливають на мотивацію учнів, зокрема відсутність похвали, похвала особистості учня, похвала результату учіння та похвала процесу. У результаті були отримані висновки, що похвала учнів за зусилля, а не за здібності є кориснішою для формування мотивації на навчання, орієнтованої на майстерність. Похвала повинна бути конкретною та чітко підкреслювати стратегію учня, його зусилля чи інші аспекти, які перебувають під контролем дитини [5]. Отже, вчителі у процесі управління зворотним зв'язком в освітньому процесі повинні враховувати низьку ефективність похвали особистості учня, використання винагород різного типу для мотивації учіння, а також необхідність надання чіткого та конкретного фідбеку з підкресленням зусиль учнів, які вони застосували в процесі виконання завдань.

Узагальнивши результати досліджень науковців-психологів, визначимо властивості ефективного зворотного зв'язку:

- 1) *Ясність та чіткість*. Зворотний зв'язок має бути чітким і конкретним, щоб учні мали уявлення про те, що вони зробили добре, а що їм ще потрібно покращити. Чіткий зворотний зв'язок також допомагає учням ставити цілі для подальшого навчання.
- 2) *Своєчасність*. Максимально ефективним є зворотний зв'язок, який наданий оперативно. У результаті учні можуть швидко використати його в навчанні.

- 3) *Конструктивність*. Зворотний зв'язок повинен фокусуватися на допомозі у покращенні роботи учнів, а не на критиці чи засудженні. Конструктивний зворотний зв'язок спрямований на те, щоб допомогти школяреві зрозуміти, як покращити свої навички чи знання, надаючи конкретні, дієві рекомендації щодо вдосконалення.
- 4) *Дієвість*. Зворотний зв'язок має бути дієвим, пропонувати учням конкретні кроки, які вони можуть зробити для покращення виконання завдання.
- 5) *Орієнтованість на оцінку зусиль*, а не здібностей. Ефективним фідбек буде лише за умови позитивного акцентування саме на зусиллях, які витратили учні під час виконання завдання.
- 6) *Індивідуальна спрямованість*. Зворотний зв'язок має бути індивідуалізованим відповідно до учбових потреб учня. Наприклад, школярі відрізняються рівнем здібностей, научаністю, швидкістю і темпом засвоєння тощо. Персоналізований фідбек допомагає їм залишатися вмотивованими і не відставати.
- 7) *Орієнтованість на цілі*. Ефективним зворотний зв'язок є тоді, коли зосереджений на конкретних цілях, над досягненням яких учні можуть працювати. Це допомагає школярам бачити власний прогрес і залишатися вмотивованими.
- 8) *Збалансованість*. Зворотний зв'язок має включати як позитивні коментарі, так і конструктивну критику. З одного боку, це сприятиме підвищенню впевненості учнів у собі, а з іншого — конструктивна критика може допомогти вдосконалюватися.

Для того, щоб вчитель мав можливість ефективно управляти зворотним зв'язком в освітньому процесі, видається доречним розглянути його види за різними критеріями.

Зокрема, J. D. Brown в авторській моделі фідбеку визначає наступні різновиди зворотного зв'язку:

- зворотний зв'язок від учителя,
- зворотний зв'язок від себе (Self-feedback),
- зворотний зв'язок у парі учнів (Peer-feedback),
- індивідуальна чи групова учнівська конференція-зворотний зв'язок з учителем,

- різні комбінації вищевказаних чотирьох [2].

На нашу думку, для різновидів фідбеку, вказаних J. D. Brown, було б доречним використати критерій за джерелом виникнення зворотного зв'язку.

У психологічній літературі, присвяченій фідбеку, зустрічаються певна кількість різновидів зворотного зв'язку, але часто без вказання критерію класифікації. Отже, виникла необхідність розробити узагальнену класифікацію різновидів фідбеку, враховуючи різні підходи.

Визначимо існування таких критеріїв та узагальнимо види фідбеку:

1) За джерелом виникнення:

- *Зовнішній зворотний зв'язок*, який надається вчителем або іншими учнями (I. Lourillard).
- *Внутрішній зворотний зв'язок*, який надається учнем самому собі (Self-feedback, D. Nichol).

2) За формою:

- *Усний зворотний зв'язок* — фідбек, який надається вчителем або учнями в усній формі.
- *Письмовий зворотний зв'язок* — фідбек, який надається учням у письмовій формі.

3) За складністю розрізняють:

- *Простий фідбек* — короткий загальний коментар щодо роботи або відповіді учня без надання конкретних деталей чи пропозицій щодо покращення.
- *Деталізований зворотний зв'язок* — розгорнутий фідбек, який містить конкретні та конструктивні коментарі, передбачає пропозиції щодо покращення і спрямований на сприяння навчанню та розвитку учнів.

4) За часом надання:

- *Миттєвий зворотний зв'язок* надається одразу після виконання роботи або відповіді учня, створює можливості для учнів швидко виправити чи скоригувати свою відповідь або виконання завдання (Zhang, Luo, Geng).
- *Відтермінований фідбек* надається через певний проміжок часу, після завершення завдання, може бути корисним для надання більш детальної оцінки роботи або успішності учня,

а також для того, щоб допомогти йому з часом визначити сфери, які потребують покращення (J. Metcalfe, N. Kornell, B. Finn) [14].

5) За метою:

- *Описовий фідбек* — це відгук оцінювача про виконані навчальні завдання, пов'язані саме з результатами діяльності школяра. Він має на меті допомогти учню зрозуміти свої сильні сторони та напрями для вдосконалення, а також спрямувати його до досягнення поставлених цілей (C. R. Rodgers).
- *Оцінювальний фідбек* — вид зворотного зв'язку, який передбачає оцінку роботи чи відповіді учня оцінювачем із наданням загального судження або оцінки результатів діяльності учня. Зазвичай надається після завершення виконання учнем завдання (Bull і McKenna).
- *Коригувальний зворотний зв'язок* передбачає від вчителя коментарі щодо будь-яких завдань, виконаних учнем, які передбачають конкретні пропозиції як покращити відповідь, виправити недоліки в роботі, містять додаткову інформацію або ресурси, які допоможуть учневі знайти правильну відповідь. Може надаватися протягом усього освітнього процесу, а не лише після завершення виконання учбових завдань школярем (M. J. Simonian, D. Brand, S. Barrow) [16].

6) За направленістю щодо досягнення цілей:

- *Позитивний зворотний зв'язок* — тип зворотного зв'язку, який фокусується на заохоченні досягнень учнів, надається в підтримуючому та заохочувальному тоні і може мати різні форми: похвала, визнання, винагорода (M. J. Simonian, D. Brand, Parsons).
- *Негативний зворотний зв'язок* — тип зворотного зв'язку, який фокусується на виявленні й усуненні помилок у виконанні завдань учнем, є більш критичним (J. Shin, J. Kim).

Ще одним різновидом зворотного зв'язку, який став особливо актуальним в часи дистанційного навчання через пандемію Covid-19, є зворотний зв'язок із підтвердженням.

Зворотний зв'язок із підтвердженням — зворотний зв'язок, який підтверджує учню, що певна подія відбулася (S. Barrow). Наприклад,

його самостійна робота, отримана на електронну пошту учителя. Або ж за умови використання Classroom чи Moodle, що його робота завантажена.

Дослідження останніх років відзначають актуальність формування грамотності в наданні й отриманні зворотного зв'язку в освітньому процесі. Зокрема, цьому присвячені роботи D. Carlessa і D. Boud, а також G. T. L. Brown [3; 4]. Наприклад, D. Carlessa і D. Boud зосереджуються на вивченні цієї проблеми у студентів, але їх ідеї можна застосувати для школярів. Учені стверджують, що зворотний зв'язок — це не односторонній процес спілкування від викладача до студента, а діалог, у якому беруть участь обидві сторони. Автори пропонують модель фідбеку, яка підкреслює важливість залучення студентів до процесу зворотного зв'язку, а також необхідність того, щоб він був постійним, своєчасним і конструктивним. Дослідники вказують, щоб студенти могли отримати переваги від зворотного зв'язку, вони повинні спочатку отримати навички використання фідбеку, мати для цього мотивацію. Студенти, які є «грамотними у сфері зворотного зв'язку», здатні розуміти, інтерпретувати та використовувати фідбек для покращення свого навчання (див. *Рис. 2*).

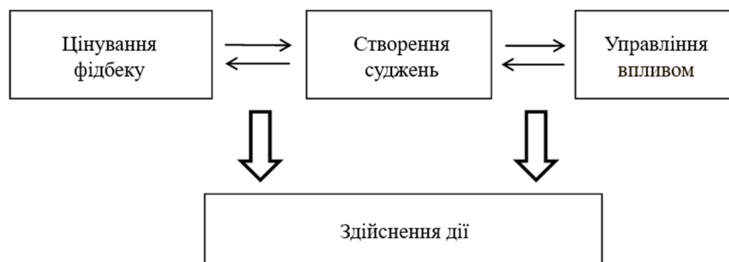


Рис. 2. Формування грамотності у студентів із використання зворотного зв'язку

На думку D. Carlessa і D. Boud, комбінація трьох функцій — цінування фідбеку, створення суджень та управління впливом — максимально сприяє діям студентів, у результаті чого вони можуть стати більш ефективними та брати на себе більшу відповідальність за власне навчання [4].

N. Winstone і R. Nash зазначають важливість обоїльної відповідальності вчителів та учнів за зворотний зв'язок. Вони розглядають ефективний зворотний зв'язок як спільний процес,

а їх модель спрямована на сприяння залученню учнів до процесу зворотного зв'язку та їхньої активності в ньому, а також на підвищення якості фідбеку та його впливу на навчання студентів [17]. Науковці запропонували алгоритм, використовуючи який учні зможуть значно підвищити ефективність отриманого зворотного зв'язку (див *Рис. 3*).

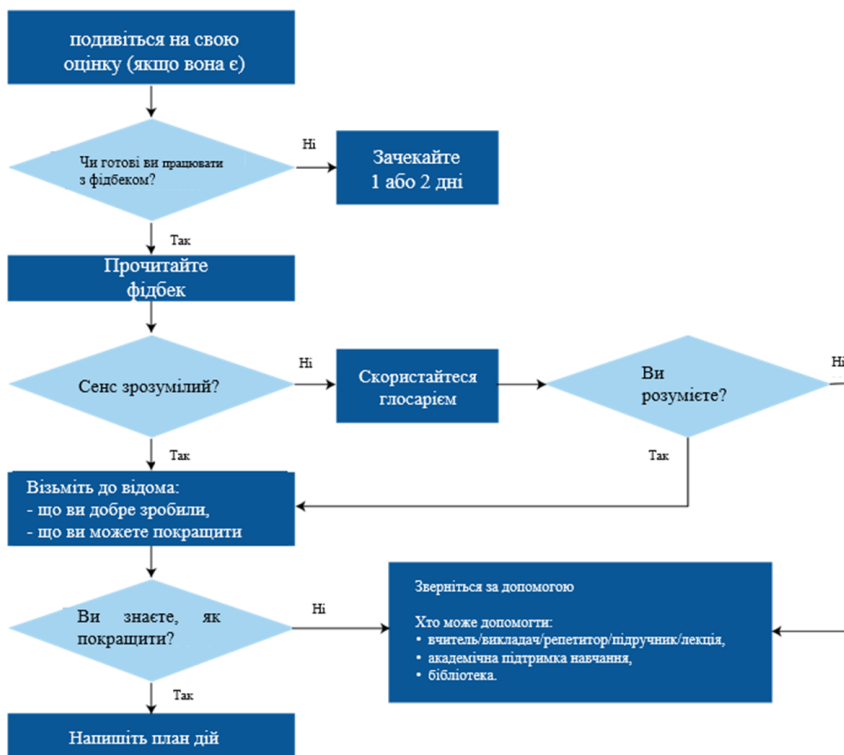


Рис. 3. Блок-схема роботи зі зворотним зв'язком для учнів і студентів (адаптовано за Winstone & Nash (2016))

У цій блок-схемі, яку було адаптовано для курсу «Дизайну навчання та інновацій навчання» в Університеті Ньюкасла (Австралія), учням і студентам пропонується чітка інструкція щодо взаємодії з фідбеком.

На нашу думку, ця блок-схема може бути досить корисною для учнів, які тільки вчаться взаємодіяти зі зворотним зв'язком і тільки набувають навичок грамотного поводження з фідбеком.

Висновки

Здійснений теоретичний аналіз підтверджує актуальність проблеми управління вчителем зворотним зв'язком в освітньому процесі, а також вплив фідбеку на ефективність навчальної діяльності та результативність учбової. Здійснене узагальнення видів зворотного зв'язку дозволяє підбирати вчителю найбільш вдалий варіант фідбеку залежно від завдань, які ставить педагог. Цьому ж сприяє виконаний огляд доказів щодо ефективності різних видів фідбеку. У роботі визначено властивості зворотного зв'язку, а також підкреслено необхідність розвитку грамотності учнів щодо використання фідбеку.

Окрім того, розкрита недостатність досліджень, які б вивчали специфіку сприймання фідбеку учнями та студентами, оскільки від цього чинника також залежить ефективність зворотного зв'язку. У перспективі планується експериментальне вивчення особливостей сприймання школярами зворотного зв'язку, отриманого від учителя й інших учнів.

References

1. Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5 (1), 7–74.
2. Brown, J. D. (2019). Assessment Feedback. *The Journal of Asia teft*. Spring, 16 (1), 334–344.
3. Brown, G. T. L. (2017). Feedback, Grading and Reporting. *Assessment of Student Achievement* (1st ed.). Routledge. 14.
4. Carlessa, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43 (8), 1315–1325.
5. Corpus, H. J., & Lepper, M. R. (2007). The effects of person versus performance praise on children's motivation: Gender and age as moderating factors. *Educational Psychology*, 27 (4), 487–508.
6. Ferguson, B. T. (2019). Feedback for learning: exploring the views of secondary school students about feedback and how they can shape classroom practice. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/211242273.pdf>
7. Gamlem, S. M., & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assess. Educ. Principles, Policy & Prac.*, 20, 150–169.

8. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81–112.
9. Havnes, A., Kari, S., Dysthe, O., & Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38 (1), 21–27.
10. Hudspeth, D. (1988). Feedback in distance education. *Development communication report*, 63.4, 12–13.
11. Kiely, Lori S. (2004). Feedback in Distance Learning: Do Student Perceptions Of Corrective Feedback Affect Retention In Distance Learning? Graduate Theses and Dissertations. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/154466704.pdf>
12. Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119 (2), 254–284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
13. Malecka, B., Boud, D., Carless, D. (2020). Eliciting, processing and enacting feedback: mechanisms for embedding student feedback literacy within the curriculum. *Teaching in Higher Education*, 27, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1754784>
14. Metcalfe, J., Kornell, N., & Finn, B. (2009). Delayed versus immediate feedback in children's and adults' vocabulary learning. *Memory & Cognition*, 37 (8), 1077–1087. <https://doi.org/10.3758/MC.37.8.1077>
15. Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 199–218.
16. Simonian, M. J., & Brand, D. (2022). Assessing the efficacy of and preference for positive and corrective feedback. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 55 (3), 727–745. <https://doi.org/10.1002/jaba.911>
17. Winstone, N. E., & Nash, R. A. (2016). The Developing Engagement with Feedback Toolkit (DEFT). York, UK: Higher Education Academy. URL: <https://publications.aston.ac.uk/id/eprint/40981/1/DEFT.pdf>

O. Khalik

The teacher's management of feedback in the educational process learning process

Abstract. The article offers an overview of approaches and models of feedback in the educational process, defines the general characteristics of

effective feedback, and considers the features of feedback management by the teacher. The text summarizes the proofs of the influence of feedback on the learning and academic performance of students. Specifically, it offers the evidence of ineffectiveness of praise at the personal level as a type of feedback. The article further summarizes the types of feedback according to various criteria, in particular, according to the source of occurrence, form, purpose, complexity, time of providing, and the approach of achieving goals. Finally, it determines factors and conditions for providing effective feedback as well as problems that may interfere with the effectiveness of feedback management in the educational process.

Key words: feedback, motivation, praise, feedback models, feedback management.

Халік Олена Олександрівна,

кандидат психологічних наук, доцент

доцент кафедри загальної та вікової психології

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0460-6072>

khalik@kdpu.edu.ua

Розділ V
Соціально-психологічні
аспекти становлення
особистості

Концептуальні підходи дослідження механізмів, чинників деструктивного впливу соціальних мереж на емоційну сферу особистості

Макаренко Н. М.

Анотація. Узагальнено чинники впливу соціальних мереж на емоційну сферу особистості: розвиток інформаційно-комунікаційних технологій; низький рівень критичного мислення; активне використання маніпулятивних технологій (засоби НЛП, зараження, переконання, самопросування); неконтрольоване перебування в соціальних мережах, підсилене подовженим дистанційним навчанням. Подано перелік факторів, які мають деструктивний вплив: фабрикація, перекручування фактів, брехня, фейки, клікбейти, маніпулятивна семантика та риторика, сенсаційність подій. Представлено результати опитування щодо емоційного спрямування користувачів соціальними мережами, мети перебування, контенту матеріалів соціальних мереж.

Ключові слова: чинники впливу, маніпуляція, емоційна спрямованість, інформаційно-комунікаційні технології, соціальні мережі.

Постановка проблеми

Дослідження впливу соціальних мереж на особистість, її когнітивну, емоційну, поведінкову сфери наразі є досить актуальним, про що свідчить значна кількість наукових публікацій на означену тему. Науковцями визначено підсилення такого виду впливу під час подовженого дистанційного навчання, військового стану. Саме в таких умовах практично відсутнє спілкування, немає активної взаємодії, а соціальні мережі переповнені тривожною, негативною інформацією. Аналіз представлених досліджень дозволяє не тільки визначити фактори та механізми впливу, а й формувати теоретичний підмурок корекційних заходів щодо протистояння деструктивному впливу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з теми

Публікації на сайті «Most popular global mobile messenger apps» дають таке визначення предмета нашого дослідження: «Соціальна мережа — це структура, що базується на людських зв'язках чи взаємних

інтересах. Соціальна мережа — платформа, що допомагає людям здійснювати зв'язок між собою та поєднуватися за відповідними інтересами».

Головним завданням соціальних мереж є забезпечення користувачів різноманітними засобами для взаємодії один з одним.

Дослідженням впливу соціальних мереж на особистість займалися як зарубіжні (D. Hiatt, D. Nurtdinova, N. A. Christakis, M. Кастельс, А. Гансен, Р. Чалдіні тощо), так і вітчизняні науковці (Л. Калініченко, О. Петренко, О. Неміш, В. Луцишина, Т. Фісенко, Р. Шандра, В. Шейнов тощо) [1–10]. Розвідки вчених — різнопланові. Так, фундатори досліджень психології впливу Р. Чалдіні, В. Шейнов, С. Кара-Мурза на прикладі сили телебачення окреслюють деякі аспекти його негативного впливу, які можна повністю трансформувати на вплив соціальних мереж.

На думку науковців [10], психологічні основи прихованого маніпулювання в телебаченні, соціальних мережах — експлуатація потреб людини в безпеці, успіху, красі, багатстві, позитивних емоціях. Це особливо яскраво спостерігається під час аналізу переваг, які надають користувачі соціальних мереж, обираючи матеріали (сторіз, фотогалереї успішних людей, поради щодо покращення зовнішності, життя тощо). Використання людських слабкостей, врахування особливостей психіки, застосування шаблонів, стереотипів, принад непомітно втягує людину (особливо молодого віку) у пастку соціальних мереж.

Виробники рекламної продукції, зокрема, будують свої ролики за принципом казкової розповіді, про яку писав К. Юнг: «Є Жертва з проблемою (хвороба, зовнішність, відсутність грошей, безробіття тощо) та Рятівник, який цю проблему вирішує за допомогою Панацеї». С. Кара-Мурза нагадував, що ще з 80-х років минулого століття телебачення США (як провісник соціальних мереж) стало основним джерелом новин, витіснивши зі спілкування інтерактивні діалоги про події, які відбуваються. Отримувачі повідомлень поступово перетворювалися в натовп, який пасивно споживав матеріал комунікатора-сугестора.

Американські вчені D. Nurtdinova, D. Hiatt у своїх дослідження акцентували на безпеці користування соціальними мережами, підкреслюючи їх руйнівний вплив [7; 9]. Шведський психіатр А. Гансен [1] підкреслював, що соціальні мережі сьогодні є найбільшим інфлюенсером особливо на осіб дитячого та юнацького віку.

Узагальнені дослідження сучасних українських психологів на означену тему представлено в роботі В. Луцишиної [4]. А. Коваль розглядає психологічні аспекти впливу соціальних мереж на свідомість громадян, збитки, які отримує людина, неконтрольовано залучена до соціальних мереж. Актуальна інформація щодо дії фейкових новин на людину представлена у Б. Козловського. Охопленість соціальними мережами, перевагами у їх виборі, використанні досліджували Л. Апостолова та Г. Вишинський. Віковий аспект впливу (особливо в дитячому та юнацькому віці) розкривається у статтях Б. Семчука; публікаціях Г. Бодні, О. Гудицької, Д. Смірнова; згубний вплив на фізичний розвиток доводили дослідження І. Клімовської, Л. Лещенко, О. Янковича. Позитивні та негативні аспекти впливу засобів інформаційно-комунікаційних технологій (передусім на молоде покоління) вивчав В. Степанов. Стратегії самопрезентації дорослих і підлітків у соціальних мережах, специфіку деструктивних впливів на емоційну сферу особистості узагальнювала А. Вавілова. Особливості впливу соціальних мереж на особистість у юнацькому віці, формування адикцій представлено в роботах О. Камінської, С. Акімова, С. Архіпова. У навчальних посібниках Л. Найдьонові, О. Барішполець, М. Матвійчук представлені дослідження організації медіаосвіти як основи формування медіаімунітету в соціально-педагогічній сфері, а матеріали, викладені у дослідженнях Н. Макаренко, свідчать про можливості розвитку критичного мислення як основного механізму протистояння впливу [5].

У розвідці В. Луцишиної також представлено основні чинники та механізми впливу соціальних мереж на особистість у юнацькому віці [4].

Перша група чинників — стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, до засобів яких відносяться соціальні мережі та пригальмований процес адаптації сучасної молоді до таких змін (нездатність використовувати всі можливості соціальних мереж із користю, недостатність знань, умінь і навичок ефективного перебування в мережах тощо).

Друга група чинників — це відсутність критичного мислення в сучасній молоді, заміна його на кліпове, зокрема, під впливом соціальних мереж.

Третя група чинників — значна кількість неперевіреного, неякісного, сумнівного матеріалу в соціальних мережах (зокрема, новин, каналів, сайтів), не пов'язаного між собою, створених за певним алгоритмом, який спотворює сприймання інформації, а це, зі свого боку, змінює емоційний фон людини.

Четверта група чинників — існування маніпулятивних технік впливу на особистість — активного користувача соціальними мережами в будь-якому віці.

Механізми впливу соціальних мереж на особистість можна назвати такі: аргументація, самопросування, маніпуляція, наслідування, темп подачі інформації, естетична привабливість матеріалів, формування прихильності, агресивність [4].

У дослідженні В. Москаленко, І. Кононова (цит. за [10]) надано опис механізмів, технологій впливу на всю структуру особистості — користувача соціальних мереж: створення фейкових сайтів, експлуатація певних тем, відкриття каналів для об'єднання однодумців, поширення інформації, координації зусиль. Тобто концептуальних розвідок впливу різноманітних чинників на особистість достатньо для розробки ефективних програм протистояння деструктивності впливів.

Викладення основного матеріалу дослідження

Нами було проведено емпіричне дослідження щодо впливу соціальних мереж на емоційну сферу юнаків-студентів Криворізького державного педагогічного університету.

Для дослідження була сформована вибірка в кількості 57 студентів факультету іноземних мов (юнацького віку), серед яких була проведена бесіда й опитування. Саме ці методи дослідження дозволили визначити належність до мережевої субкультури; мету перебування в соціальних мережах; мотивацію використання соціальних мереж; зміну емоційного стану в результаті перебування в мережі; сприймання соціальних мереж як альтернативи реальному життю та спілкуванню.

Найбільш показовим є *час перебування в соціальних мережах*: у 62,7% він більше 7 годин у будь-який день (робочий, вихідний). Досліджувані постійно звертаються до гаджетів, незважаючи на місце перебування та час. Враховуючи фактор соціальної бажаності («ефект фасади») вважаємо, що ці дані занижені опитуваними.

Також була отримана інформація щодо *переваг у виборі соціальних мереж*, представлена на *рис. 1*.

Тобто найбільшу увагу молодь юнацького віку приділяє тим соціальним мережам, де переважає розважальний, яскравий, малозмістовний контент, наданий у стислому варіанті (сторіз, рілси, фото тощо). Тривожним є той факт, що дуже незначний відсоток досліджуваних (9,6%) інформував про використання сайту «Pinterest», який містить інформацію, зокрема, наукового, просвітницького характеру.

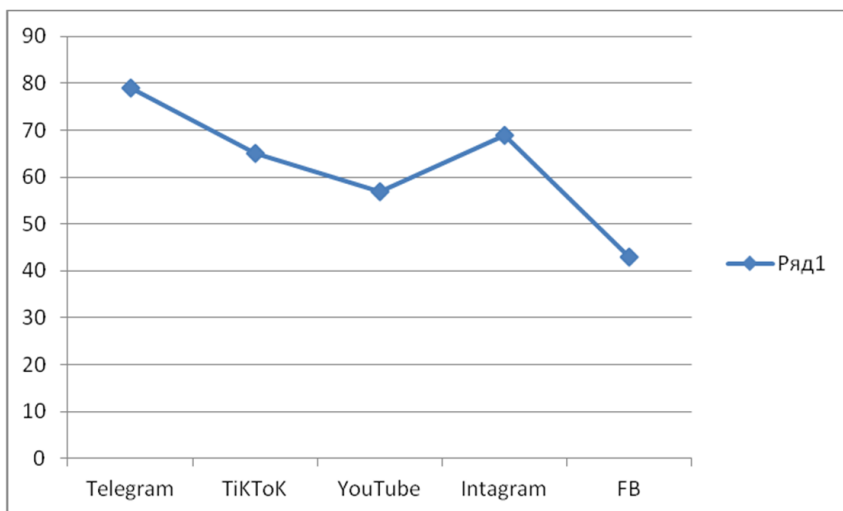


Рис. 1. Переваги у виборі соціальних мереж (n = 57)

Важливим показником було визначення мети перебування в соціальних мережах.

Найбільша кількість відповідей (31%) вказувала, що мета — проведення часу, спроба знайти щось цікаве. До цієї групи можна віднести відповіді «бажання вбити час» (4,7%). Це, на нашу думку є свідченням можливої деструктивності впливу соціальних мереж на особистість. Людина, яка занурюється в перегляд сторінок, сайтів у соціальних мережах, не маючи конкретної мети, витрачаючи на це значний проміжок часу, як правило, не запам'ятовує переглянутий матеріал, відчуває розчарування від соціальної неувважності (відсутності «лайків») або від витраченого часу. Для 25% опитуваних соціальні мережі — зручна платформа для спілкування, що також може мати деструктивний вплив у майбутньому.

У випадку заміни віртуального спілкування на реальне, людина втрачає навички формування ефективної міжособистісної взаємодії.

Так, 9,1% досліджуваних використовує соціальні мережі для пошуку корисної, потрібної інформації.

Зважаючи на тему нашого дослідження, за допомогою опитувальника В.Додонова визначена емоційна спрямованість студентів-користувачів соціальними мережами. Переважає — комунікативна (дивись таблицю 1):

Таблиця 1. Емоційна спрямованість користувачів соціальними мережами

Емоційна спрямованість	Сутність перебування в соціальних мережах	К-сть (%)
Комунікативна, альтруїстична	Потреба спілкування, пошуку друзів, однодумців, підписників, прагнення допомоги іншим через надання порад, співчуття. Альтруїстичні емоції також проявлялися в ототожненні себе в уяві з тим чи тим позитивним персонажем, який з'являється в соціальних мережах.	64,1
Романтична	Потреба ознайомитися з чимось надзвичайним, незвичайним, таємничим, прагнення до таємничого. Очікування дій загадкового фактора, події, яка надасть вирішального впливу на долю.	27,2
Глорична	Потреба в самоствердженні, у славі, особливо, коли користувач є предметом загальної уваги та захоплення, вибір інформації щодо перемог та успіхів інших.	31,1
Гностична, практична	Досягнення «когнітивної гармонії», пошуку в новому, невідомому звичного, зрозумілого. Потреба вирішення, аналізу проблемних ситуацій. Переживання, викликані діяльністю, зміною її під час роботи, її успішністю або неуспішністю, труднощами її здійснення та завершення.	25,2
Пугнічна	Потреба в подоланні небезпеки, на основі якої пізніше виникає інтерес до боротьби, захоплення іграми, квестами, акціями, які пропонує соціальна мережа.	15,8
Гедоністична	Задоволення потреби в тілесному та душевному комфорті в результаті знайомства з історіями й ілюстраціями життя успішних людей.	25,4
Естетична	Прагнення знайомитися з творами мистецтва, якісною відео та кінопродукцією.	9,1

У результаті опитування було визначено такі порушення емоційної сфери студентів — користувачів соціальними мережами:

- *почуття дискомфорту*. Воно фіксується в тих, хто перебуває в соціальних мережах неконтрольований час (безкінечне «блукання» мережами, часта перевірка надходження повідомлень), без чітко визначеної мети (пошук можливої потрібної інформації);
- підвищення *агресивності*. Воно формується у випадку зловживання переглядом сцен насильства, катастроф, аварій. Хоча деякі учасники виказували думку, що перегляд таких сцен робить їх більш пильними, обережними, спокійними (ефект катарсису);
- поява *тривожності, депресивності, розладів сну*. Такий пришвидшений деструктивний вплив пов'язували з довгим періодом карантинних обмежень і військовими погрозами. Розлад сну фіксувався у випадках, коли вночі постійно перевірялася наявність нових повідомлень;
- *стійке погане самопочуття* у випадку, якщо забував (губив, втрачав через крадіжку) мобільний телефон чи був відсутній стільниковий зв'язок;
- *гіперемоційність*, яка проявлялася в надзвичайно сильній реакції на певні події, використанні обценної (грубої, лайливої) лексики в коментарях, нездатності корегувати свій стан;
- *зниження емпатійного реагування* на переживання оточуючих людей, потреба в першу чергу фіксувати (постити, репостити) на мобільний критичну ситуацію, аварію, пригнічений стан іншої людини, а не виказувати співчуття та підтримку;
- *перевага гедоністичної* емоційної спрямованості під час перебування в соціальних мережах, коли шукаєш матеріали не розвивального, самоудосконалюючого характеру, а таких, які задовольняють потреби у красі, безпеці, здоров'ї, комфорті, затишку, збагаченні;
- *почуття самотності*, особливо, коли немає реакції на розміщені матеріали на сторінках соцмереж, виключення з кола друзів.

Нами було сформульовано припущення щодо взаємозв'язку між часом перебування в соціальних мережах та емоційним станом. Досліджуваним було запропоновано провести самоспостереження за своїм емоційним самопочуттям, активністю, настроєм, їх змінами в результаті неконтрольованого перебування в соціальних мережах.

Результати перевірено за результатами кореляційного аналізу (Пірсона). Виявлено: наявними є значущі кореляції між показником часу та:

- негативним настроєм ($r = 0,615$, при $p < 0,05$);
- низькою активністю ($r = 0,518$, при $p < 0,05$);

Такі результати дали можливість припустити наявність низького рівня супротиву негативному впливу соціальних мереж. Також визначені значущі кореляції між показниками часу та позитивним самопочуттям ($r = 0,532$, за $p < 0,001$).

Це можна пояснити тим, що тривале перебування в соціальних мережах приносить ситуативну радість, а звідси — і позитивне самопочуття, але тривале їх користування знижує активність і погіршує настрій.

Безпосередній алгоритм існування соціальних мереж спрямований на максимальне привертання уваги споживачів, збільшення проведеного там часу. В основі такого алгоритму:

- наповнення контенту (картинка, відео тощо), яскравість, оформлення, незвичність;
- розмір контенту (тривалість відео, довжина тексту), що формується з урахуванням особливостей сприймання людини;
- наявність посилань на інші ресурси, що активізує користувача, примушує його «стрибати» різними сайтами;
- створення ілюзії зворотного зв'язку за допомогою відкритих коментарів, динаміка реакцій на пости;
- структура реакцій: прості «лайки» чи складні коментарі, репости.

Тобто вся специфіка соціальних мереж спрямована на максимальне залучення в їх сферу користувачів, на яких постійно відбувається прихований маніпулятивний вплив.

Висновки та перспективи подальших розвідок

Концептуальні підходи дослідження механізмів, чинників деструктивного впливу соціальних мереж на емоційну сферу особистості дають нам можливість визначити, що ця галузь дослідження — переважно теоретичного спрямування. Тривале дистанційне навчання, неможливість активної безпосередньої взаємодії, зменшення навчальних годин на вивчення психології не дають можливості проводити системну роз'яснювальну, інтерактивну, корекційну роботу щодо підвищення рівня опору деструктивному

впливові соціальних мереж на емоційну сферу. Але в подальших дослідженнях плануємо актуалізувати знання учасників щодо особливостей розвитку емоційної сфери в юнацькому віці, знайомити студентів з основними загрозами деструктивного впливу соціальних мереж, розвивати критичне мислення для ефективного сприймання матеріалів із соціальних мереж, сприяти розвитку основних компетенцій досліджуваних: самомотивації, самовдосконалення, асертивності, ефективних методів роботи з інтернет-матеріалами, ефективної міжособистісної взаємодії (як альтернативи перебування в соціальних мережах), основ тайм-менеджменту.

Список використаної літератури

1. Гансен Андерс. Інстамозок. Київ : Наш Формат, 2020. 200 с.
2. Калініченко Л. Л. Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій в умовах інформаційної глобалізації. *Збірник наукових праць Дніпропетровського національного університету залізничного транспорту імені академіка В. Лазаряна. Проблеми економіки транспорту*. 2011. Вип. 2. С. 56–60.
3. Кастельс М. Галактика Інтернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе / пер. с англ. А. Матвеева; под ред. В. Харитоновна. Екатеринбург : УФактория, 2004. 328 с.
4. Луцишина В. В. Деструктивний вплив соціальних мереж на емоційну сферу особистості. Освітньо-кваліфікаційна робота. Київ, 2022. 143 с.
5. Макаренко Н. М. Курс «Медіапсихологія» як засіб розвитку критичного мислення. *Філософія освітнього простору вищої школи: психологічний та психолінгвістичний дискурс* : колективна монографія. Київ : Центр учбової літератури, 2022. С. 184–219.
6. Немеш О. М. Соціальні мережі як провідний вид віртуального спілкування: проблематизація феномену. *Fundamental and applied reseaches in practice of leading scientific schools*. Publishing office : Accent Graphics Communications. Hamilton, ON, 2014. Issue 5. С. 248–264.
7. Nurtidinova D. Security In Mobile Messaging. *Information Technology: bachelor's thesis*, 2016. Vol. 6. 51 p.

8. Петренко О. С. Вплив Інтернету на повсякденне життя українців. *Вісник Луганського національного університету імені Т.Шевченка*. Старобільськ, 2015. № 5 (294). С. 142–153.
9. Hiatt D., Choi Y. B. Role of Security in Social Networking. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications (IJACSA)*, 2016. Vol. 7 (2). P. 12–15.
10. Чалдіні Роберт. Психологія впливу. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2017. 412 с.

References

1. Hansen, Anders. (2020). *Instamozok [Instabrain]*. Kyiv : Nash Format, 2020. 200 s. [in Ukrainian]
2. Kalinichenko, L. L. (2011). Rozvytok informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v umovakh informatsiinoi hlobalizatsii [Development of information and communication technologies in the conditions of information globalization]. *Zbirnyk naukovykh prats Dnipropetrovskoho natsionalnoho universytetu zaliznychnoho transportu imeni akademika V. Lazariana. Problemy ekonomiky transportu*, 2, 56–60. [in Ukrainian]
3. Kastels, M. (2004). Halaktyka Ynternet: Razmyshleniya ob Internete, byznese y obshchestve [Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business and Society] / per. s anhl. A. Matveeva; pod red. V. Kharytonova. Ekaterynburh : UFaktoyiya. 328 s. [in Russian]
4. Lushchyshyna, V. V. (2022). Destruktyvnyi vplyv sotsialnykh merezh na emotsiinu sferu osobystosti [The destructive influence of social networks on the emotional sphere of the individual]. *Osvitno-kvalifikatsiina robota*. Kyiv. 143 s. [in Ukrainian]
5. Makarenko, N. M. (2022). Kurs “Mediapsykholohiia” yak zasib rozvytku krytychnoho myslennia [The course “Media psychology” as a means of developing critical thinking]. *Filosofia osvithnoho prostoru vyshchoi shkoly: psykhologichnyi ta psykholinhvistychnyi dyskurs* : kolektyvna monohrafiia. Kyiv : Tsentr uchbovoi literatury. S. 184–219. [in Ukrainian]
6. Nemes, O. M. (2014). Cotsialni merezhi yak providnyi vyd virtualnoho spilkuвання: problematyzatsiia fenomenu [Social networks as a leading form of virtual communication: problematization of the phenomenon].

- Fundamental and applied reseaches in practice of leading scientific schools.* Publishing office : Accent Graphics Communications. Hamilton, ON. 5, 248–264. [in Ukrainian]
7. Nurdinova, D. (2016). Security In Mobile Messaging. *Information Technology: bachelor's thesis.* Vol. 6. 51 p.
 8. Petrenko, O.S. (2015). Vplyv Internetu na povsiakdenne zhyttia ukraintsiv [The influence of the Internet on the everyday life of Ukrainians]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni T. Shevchenka.* Starobilsk, 5 (294), 142–153. [in Ukrainian]
 9. Hiatt, D. (2016). Role of Security in Social Networking. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications (IJACSA),* Vol. 7 (2). P. 12–15.
 10. Chaldini, Robert. (2017). Psykhohohiia vplyvu [The psychology of influence]. Kharkiv : Klub simeinoho dozvillia. 412 s. [in Ukrainian]

N. M. Makarenko

Conceptual approaches to the study of mechanisms and factors the destructive influence of social networks on the emotional sphere of the personality

Abstract. Factors of influence of social networks on the emotional sphere of the personality are summarized: development of information and communication technologies; low level of critical thinking; active use of manipulatives technologies (NLP tools, infection, persuasion, self-promotion); uncontrolled presence in social networks, enhanced by extended distance learning. A list of factors that increase the destructive influence is given: fabrication, distortion of facts, lies, fakes, clickbait, manipulative semantics and rhetoric; sensationalism of events. The results of a survey on the emotional direction of users by social networks are presented, the purpose of the stay, the content of the materials that are used.

Key words: influencing factors, manipulation, emotional orientation, information and communication technologies, social networks.

Макаренко Наталія Миколаївна,

кандидат психологічних наук, доцент

доцент кафедри загальної та вікової психології

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3481-1277>

nmakarenko6337@gmail.com

Психологічна характеристика взаємодії між поколіннями в сім'ї

Сенько Т. В.

Анотація. У статті всебічно розглянуто проблеми взаємодії між поколіннями в сім'ї. Акцентовано на тому, що особливо важливим сьогодні є створення умов для міжпоколінної трансмісії культури, яка включала б інформаційний потік не тільки від старшого покоління до молодшого, а й назад, оскільки молодіжна інтерпретація сучасної ситуації та культурної спадщини безсумнівно впливає на старше покоління. Визначено поняття наступності поколінь, наведено аналіз психологічних досліджень зв'язків між поколіннями, охарактеризовано особистісні фактори, сімейні відносини та виховання між і всередині поколінь.

Ключові слова: взаємодія, міжпоколінна взаємодія, молодше покоління, старше покоління, особистісні чинники, сімейні стосунки, виховання.

Постановка проблеми

Історично образ людини старшого покоління тісно пов'язаний із категорією життєвого досвіду, його поступового накопичення та передання молодим. Усі механізми суспільного буття, як-от: звичаї, традиції, спадкоємність, спадщина та інші, — обумовлюють повагу до пращурів і високий авторитет старшого покоління. Представники старшого покоління в такому суспільстві — «закінчений зразок життя, як воно є», прожите ними — основна схема майбутнього для їхніх дітей [13; 26]. Взаємини вікових верств родини чітко регламентовані, кожен член багатопоколінної сім'ї усвідомлює своє місце. Проте характер відносин між поколіннями постійно змінюється. Стрімкі темпи розвитку сучасного суспільства не завжди дозволяють знайти застосування знанням і досвіду людей старшого покоління. Молоді люди змушені враховувати думки вчених, орієнтуватися на погляди та поведінку сучасників, і авторитет старших *не може бути* для них головною опорою. Події, що незворотно змінили ставлення людини до світу природи та до самої людини (комп'ютеризація, атомна енергетика, глобальна інформатизація, відкриття в галузі генетики аж до клонування живих істот, космічні дослідження та зброя масового

знищення), призвели до розриву наступності життя, до конфлікту між поколіннями [17, с. 109].

Наприкінці ХХ — початку ХХІ століть населення масово почало старішати. В умовах збільшення середньої тривалості життя склалася *нова історична ситуація* реального співіснування дорослих дітей, їхніх літніх і старих батьків протягом досить тривалого періоду (приблизно у півтора рази довше, ніж у ХІХ столітті). У зв'язку з цим суспільство постало перед необхідністю напрацьовувати нові норми відносин між людьми різних поколінь. У суспільній свідомості існують чисельні позитивні та негативні стереотипи, пов'язані зі старінням і старістю, які далеко не завжди мають під собою реальне підґрунтя [27, с. 834]. Наприклад, у сучасному світі набув поширення образ літніх людей як таких, що обтяжують суспільство. Подібні стереотипи заважають сприймати людей похилого віку диференційовано, як індивідуумів із реально існуючими між ними відмінностями, і часто призводять до негативних наслідків як для людей похилого віку, так і для молодого покоління. Окрім того, такі стереотипи негативно позначаються на самопочутті людей похилого віку [24, с. 3–17]. Інтерес до аналізу ціннісної значущості толерантності молодого покоління відносно людей похилого віку забезпечується насамперед соціальним замовленням на сучасному етапі розвитку суспільства [25; 26], а також необхідністю пошуку універсальних механізмів побудови людських відносин.

Визнання авторитету та мудрості старших, повага до їхнього досвіду має доповнюватися усвідомленням цінності сучасних інновацій. Окрім того, особливо важливим сьогодні є створення умов для *міжпоколінної трансмісії культури*, яка передбачала б інформаційний потік не лише від старшого покоління до молодшого, а й навпаки, оскільки молодіжна інтерпретація сучасної ситуації та культурної спадщини безсумнівно впливає на старше покоління.

Викладення основного матеріалу дослідження

Наступність поколінь

Зміна поколінь — це передусім *процес забезпечення наступності* розвитку людського роду в період його якісного оновлення, становлення нового типу діяльності людей. Головний зміст цього процесу — спільно-розділена діяльність дорослих і дітей щодо змінення умов життя. Водночас важливо розуміти, що відносини в системі «дорослі — діти» є *відносинами взаємними* — наскільки батьки, дідуся та бабусі вкладають душу в дитину, настільки й вона розвиває й одухотворює їх.

«Для бабусь і дідусів їхній онук — це найпрекрасніша дитина у світі! Спілкування з ним робить їх щасливими, вони почуваються необхідними і значущими людьми, не відчують самотності. Вони веселі та активні, постійно перебувають у русі, у приємних турботах та клопотах. Вони багато читають та розповідають онукові, пояснюють, чому вчить та чи інша казка. Ніхто з таким терпінням не перечитує малюку одну і ту ж улюблену казку нескінченну кількість разів, як бабуся, ніхто інший не обговорює так детально та емоційно кожен вчинок головного героя. Мене дуже тішить і те, що синочок, повертаючись увечері додому, завжди розповідає мені, чим він займався у бабусі з дідусем, у що вони грали разом, які книжки читали, куди ходили на прогулянку з дідусем і чим смачним пригощала його бабуся. Я слухаю ці розповіді і мене перестають мучити думки про те, що я провела ще один день на роботі, а не зі своїм синочком... Я щаслива, що маю такі можливості і дуже ціную допомогу, увагу та турботу наших батьків. Розумію, що ніколи не зможу віддячити їм за все, що вони роблять для нас і намагаюся зробити для них якнайбільше приємного» (Катерина, 37 років).

«Бабусі та дідусі відіграють величезну роль у житті дитини та її батьків. Одне покоління відрізняється від іншого, але завжди залишається незмінним одне — і для моєї мами і для мого батька, і для мене, бабусі та дідусі завжди були опорою в житті, а для мого п'ятирічного сина його дідусі та бабусі теж підтримка та опора. Ситуація, в якій я живу, й допомога наших з чоловіком батьків у вихованні нашого малюка дає мені можливість зрозуміти, які теплі стосунки пов'язують дідусів та бабусь із онуком. Я добре розумію, що ці відносини різні в різних сім'ях, у різних культурах та у різних соціальних групах, але ці відносини скрізь існують, бо діти завжди мають бабусь та дідусів. Бабусі та дідусі мають більше вільного часу, ніж батьки дитини, вони більш терплячі та уважні щодо неї. Нам — молодим — які стоять на порозі дорослого життя, часто не вистачає у відносинах з нашими дітьми мудрості та життєвого досвіду наших батьків і наших бабусь та дідусів» (Аніта, 27 років).

Важливість раннього досвіду у зв'язку із взаємодією поколінь передбачається цілою низкою теорій соціалізації та дослідженнями, що базуються на положенні, про взаємовплив дітей, батьків та інших близьких членів сім'ї, їх особистісних установок та/або виховного впливу.

Багатопоколінна сім'я складається як мінімум із *трьох поколінь*. Найчастіше це *старше покоління* — дідусь і бабуся або один з них, *середнє покоління* — молоді батьки та *молодше покоління* — діти, які проживають спільно, але часто незалежно одне від одного з економічного погляду, але, водночас, спільно займаються веденням домашнього господарства [9, с. 63–64]. Сьогодні, коли тривалість життя у високорозвинених країнах значно збільшилася, з'являються і *чотирьопоколені сім'ї*: прабабуся (статистика показує, що тривалість життя жінок більша, ніж у чоловіків), бабуся та дідусь, батьки та діти. Така численна сім'я створює хороші умови для різноманітних соціальних контактів усіх її членів і з цього погляду її життя безсумнівно багатше, ніж життя інших сімей. Кожен член такої сім'ї постійно стикається в ній із найрізноманітнішими життєвими ситуаціями, зокрема і з конфліктними [22, с. 77–84], із різноманітними особистісними властивостями як дітей, так і дорослих. Життя в такій сім'ї створює умови для:

- навчання позитивній взаємодії всіх членів сім'ї,
- розуміння поведінки іншої людини, її інтересів і потреб,
- уміння відмовлятися за необхідності від своїх інтересів, якщо цього вимагають інтереси іншої людини чи сім'ї загалом,
- подолання різноманітних сімейних проблем і конфліктів.

Важливо підкреслити, що, окрім багатьох *позитивних сторін*, життя в багатопоколінній сім'ї має і свої *негативні сторони*. Постійне опікування дитини, допомога та нескінченні поради, що не дають їй можливості подумати та прийняти самостійне рішення, призводять до того, що дитина звикає до подібної ситуації, у неї не розвивається самостійність, вона стає нездатною до прийняття власних рішень і постійно чекає на допомогу від інших. У багатопоколінній сім'ї існує багато можливостей для такої поведінки дорослих (особливо бабусь і дідусів) відносно дітей і, відповідно, у таких сім'ях більше можливостей для низького рівня розвитку самостійності дітей [7, с. 80–95]. Окрім того, діти, які перебувають у постійному контакті лише з дорослими людьми, не набувають достатнього досвіду у спілкуванні з однолітками.

Проблеми можуть виникати і у старшого покоління. На жаль, далеко не кожна багатопоколінна сім'я пропонує своєму старшому члену психологічну підтримку, забезпечує життєвий простір для самореалізації, створює нові сенси його життя. Багато людей похилого віку взагалі не можуть сказати щось певне щодо того, чого очікують

від них у сім'ї. Інші сприймають очікування своїх сімей, спрямовані на них, як господарсько-побутову підтримку, як допомогу по дому та практично не згадують про затребуваність свого *життєвого досвіду* та своїх *особистісних якостей*. Водночас у сучасному урбанізованому суспільстві статус домашньої роботи низький, вона часто сприймається як щось нав'язане ззовні, і для сучасних літніх людей така самореалізація виявляється недостатньою, не приносить задоволення. Питання про вибір способу життя, самовизначення в літньому віці, зокрема гідного місця в сімейній структурі, залишається сьогодні відкритим. Водночас, відносини між поколіннями важливі для кожного покоління в сім'ї, незалежно від того, чи живуть вони під одним дахом у багатопоколінній сім'ї або на відстані один від одного — це чудове виховне середовище *для дітей*, яке може створити повноцінні умови для шанобливого ставлення до *людей старшого віку*, які передають духовні цінності, сімейні традиції та зберігають безперервність життєвого простору кожної сім'ї, а також створює сприятливий емоційний клімат для людей старшого покоління.

Дослідження свідчать, що найчастішою формою контактів бабусь і дідусів з онуками, які живуть не дуже далеко один від одного — в одному місті чи селі, є *відвідування один одного*. У групі онуків про такі сімейні зустрічі говорять 94% учасників дослідження, а у групі досліджуваних старшого покоління — усі. Аналіз бажання *частого спілкування з онуками* показує, що 94% бабусь і дідусів хочуть цього. Важливо зазначити, що в досліджуваних спостерігається здоровий підхід щодо спілкування з онуками: 68% із них хочуть якнайчастіше бачитися та спілкуватися з онуками, 26% — ні, оскільки, окрім спілкування з онуками, хочуть мати час і для себе. Серед 6% бабусь спостерігається бажання постійного спілкування з онуками. Це свідчить про їхню сильну емоційну прихильність до них. Цікавим фактом є те, що чоловіки частіше за жінок хотіли б проводити більше часу зі своїми онуками (співвідношення 80% до 60%).

Порівняльний аналіз *бажання частих зустрічей* старшого покоління з молодшим і молодшого зі старшим свідчить, що більше бажання цих зустрічей є в бабусь і дідусів, ніж в онуків у підлітковому та юнацькому віці. Це можна пояснити тим, що молодь орієнтована на спілкування зі своїми однолітками-друзями, вони із задоволенням спілкуються з ними, мають багато цікавих справ. Окрім того, вони постійно — і в школі, і вдома — оточені приятелями та знайомими, і вони не мають дефіциту спілкування. Усе це обмежує їхній вільний час, який вони могли б витратити на спілкування зі своїми бабусями та

дідусями, а частота міжпоколінних зустрічей, що встановилися в сім'ї (сімейні вечори, дні народження, свята), їх цілком влаштовує та не руйнує емоційної прихильності між поколіннями старших і молодших у сім'ї. Зовсім інакші справи з людьми старшого покоління — бабусями та дідусями. Кількість друзів, знайомих і членів сім'ї з часом у них зменшується, вони стають слабшими, часто почуваються самотніми. У зв'язку з цим вони хочуть частіше бачитися зі своїми близькими — дітьми і, звичайно ж, з онуками, їм необхідне спілкування з ними, вони почуваються потрібними їм. Саме онуки можуть задовольнити більшу частину емоційних потреб своїх бабусь і дідусів.

Бабусі та дідусі, які живуть далеко і не мають можливості часто зустрічатися зі своїми онуками, використовують ті можливості, які ми розглянули вище. Велика різниця між старшим і молодшим поколіннями спостерігається під час використання для *телефонних розмов та обміну фотографіями*. У півтора рази більше випробуваних старшого покоління використовують ці форми контактів. Спілкування за допомогою *листування* характерне для бабусь і дідусів у два з половиною рази більше, ніж для їх онуків. Водночас, більшість онуків частіше використовують більш сучасні можливості спілкування на відстані — *смс, електронну пошту та скайп*. Наведені результати свідчать, що старше покоління найчастіше використовує добре відомі традиційні способи контактів зі своїми онуками та рідше — сучасні засоби зв'язку. Також слід зазначити, що це стосується насамперед більш старших бабусь і дідусів, чия професійна діяльність ніколи не була пов'язана з технікою, комп'ютерами тощо. Для них саме онуки є першими помічниками в оволодінні сучасною технікою, стільниковими телефонами тощо. Для більш молодого покоління бабусь і дідусів такі проблеми характерні меншою мірою. Однією з перших звернула на це увагу М. Мід, описуючи культуру та напрями розвитку культурних стандартів між поколіннями. Основні функції в цьому спрямуванні виконують батьки, що передають дітям зразки поведінки, соціальні та сімейні норми та цінності.

Два покоління взаємно навчаються, але молодше покоління *більш чутливе* до постійних технічних і технологічних нововведень, і тому саме воно стає здатним на певному віковому етапі свого розвитку передавати старшому поколінню певну систему цінностей, культурних зразків, норм і правил поведінки [14]. Важливо й те, що така роль молодшого покоління у ставленні до старших членів сім'ї приносить йому задоволення та позитивні емоції [18, с. 46]. Молоді люди в такій взаємодії з бабусями та дідусями задовольняють свої претензії

на домінуючі форми особистісної поведінки, навчаються позитивно-домінуючої взаємодії з людьми, що дозволить їм у майбутньому вибудувувати позитивні відносини з близькими людьми у своїх сім'ях, а також із колегами на роботі. Як бачимо, постійні контакти з людьми старшого покоління в сім'ї, навіть тоді, коли вони не живуть під одним дахом зі своїми дітьми й онуками, приносить багато користі для кожного покоління.

Психологічне дослідження зв'язків між поколіннями

Розглядаючи проблему зв'язку поколінь у суспільстві та сім'ї як *механізму психологічного дослідження* важливо зупинитися на розгляді основних напрямів вивчення:

- колективного несвідомого;
- родового несвідомого;
- батьківського програмування;
- сімейних концепцій;
- патологічне сімейне успадкування.

Саме такий підхід дає можливість зрозуміти, як зв'язки поколінь впливають на формування особистості та міжособистісної міжпоколінної сімейної взаємодії.

1. *Вивчення «колективного несвідомого»*, як такої сфери психіки людини, яка є життєво необхідним джерелом мудрості, норм, цінностей і правил, однією з найважливіших складових структури людської особистості, що є сховищем слідів пам'яті наших історичних предків, причому, можливо, не лише людей, а ще більш давніх еволюційних попередників [25, с.158–170]. Хоча ідеї про існування «колективного несвідомого» і складових його архетипів не піддаються поки що емпіричній перевірці, інтерес до них з боку сучасних психологів, філософів, теологів не слабшає.
2. *Вивчення «родового несвідомого»* як форми психічної спадковості та прагнення людини в житті реалізувати претензії своїх предків — батьків, дідів, прадідів. Особливо яскраво їхній вплив виявляється у важливі моменти життя, що мають доленосний характер: коли людина робить свій професійний вибір, шукає місце роботи або супутника життя. Вирішуючи найважливіші питання самовизначення, вона не є цілком «вільною». У своїй особі людина являє собою рід, своїх прабатьків, які делегували їй «доручення» [17, с.111; 8]. Однак це не означає, що доля

людини жорстко запрограмована та залишається лише слідувати певним інстинктивним спонуканням. Важливо зрозуміти, що людина *може подолати нав'язані тенденції, спертися* на власні внутрішні резерви та *побудувати* свою долю свідомо.

3. *Роль «батьківського програмування»* й опис різних варіантів впливу сім'ї, а також окремих її членів на особистість дитини, під час використання поняття «сценарій». «Сценарій — це життєвий план, що поступово розгортається і який формується... ще в ранньому дитинстві в основному під впливом батьків. Цей психічний імпульс з великою силою штовхає людину вперед, назустріч її долі, і часто незалежно від її опору чи вільного вибору» [3, с.175–176]. Таке несвідоме прийняття дитиною приписового «образу» свого майбутнього дорослого життя — долі «переможця» або «переможеного», «невдахи». Витоки багатьох життєвих сценаріїв закладені навіть не в батьківській сім'ї, а у більш ранніх поколіннях. Важливо, *що* саме знає людина про своїх прабабків і прапрабабків, які переживає почуття відносно них. Нехитра репліка або розповідь про предків можуть свідчити про характер «сценарних приписів», яким слідує людина. Почуття щодо предків можуть виражатися в *гордості* за них без будь-якого сподівання на те, щоб перевершити досягнуте ними, в *ідеалізації предків* — романтичній чи парадоксальній, орієнтованій на одну, своєрідно вихоплену, рису — «бадьора бабуса» або в *суперництві* — «я досягну більших успіхів, ніж вони, і доведу всім, що я найкращий!». Загалом до прабабків відчують більш інтенсивні почуття, ніж до батьків: «До прабабків ставляться з благоговінням або жахом, тоді як батьки викликають захоплення або страх» [3, с.195]. Загалом, *механізм раннього програмування життєвого сценарію* в сімейному вихованні полягає в необхідності враховувати не тільки безпосередні впливи на дитину, а й більш загальні уявлення її самої про своїх близьких і рідних.
4. *Вивчення «сімейних концепцій»* дозволяє в межах позитивної психотерапії розглянути важливість психологічної «спадщини» людини та небайдужості *походження* як фактора ідентичності [16]. «Сімейні концепції» визначають правила ставлення до людей і речей: від одного покоління до іншого передаються не стільки матеріальні блага, скільки стратегії трансформації конфліктів і формування симптомів, структури світогляду та структури

відносин, що переходять від батьків до дітей. Концепції беруть початок у критичних переживаннях одного з членів сім'ї, у релігійних і філософських ідеях, укорінюються, засвоюються дітьми та передаються наступному поколінню дітей. Частково вони усвідомлюються та формулюються старшими членами сім'ї у стислій формі у вигляді улюблених приказок, наказів дітям, коментарів до ситуацій: «Будь вірним і чесним, але покажи, на що ти здатний» або «У нас все має бути, як у найкращих домах». Здебільшого вони залишаються неусвідомленими та впливають на людину не явно. Дослідження історії сімейних концепцій співвідносяться з поняттями «історична свідомість», «вкоріненість», «відсутність коріння», «колективне минуле». Бажання, вимоги, образи, вчинки, які виглядають сьогодні невмотивованими, набувають сенсу в контексті сімейних концепцій, що сягають в минуле. Коли соціальна та сімейна ситуація докорінно змінюється, стара програма перестає відповідати актуальним потребам. У членів сім'ї накопичуються проблеми, завдання, страхи, нав'язливі ритуали та залежності, доки один із них не розриває порочне коло активним втручанням. Тому один із найважливіших принципів *позитивної сімейної психотерапії* — принцип *встановлення зв'язку* між сімейною традицією, ідентичністю та проблемами людини [16]. Побудова «концептуального сімейного дерева» сприймається як ефективний засіб виявлення значних тем і постановки завдань у терапії, у якому залучаються кілька поколінь (батьки, бабусі, дідусі, іноді й прабабусі, прадідусі).

5. *Патологічне сімейне успадкування* характерне для дисфункціональних сімей і проявляється у формуванні, фіксації та передачі емоційно-поведінкового реагування від прабабків до батьків, від батьків до дітей, онуків тощо [6]. Ригідні, ірраціональні, жорстко пов'язані між собою переконання, запозичені у представників старшого покоління, формують особистість, малоздатну до адаптації, яка страждає на межові нервово-психічні розлади. У ряді робіт виявлено *зв'язок між поколіннями згубних стилів виховання*, грубої та негативістичної поведінки, поганого поводження з дітьми. Доведено, наприклад, зв'язок агресивного стилю особистості матері, вихованої в жорстких умовах, з її депресією та жорсткою дисципліною відносно власних дітей. Проміжними ланками цього процесу виступають *змінні*

сімейних стосунків та особистості членів сім'ї різних поколінь, як-от: подружній конфлікт, ворожий стиль міжособистісної взаємодії, депресивні афекти й особистісна нестабільність [4, с. 38–60; 5, с. 218–240]. Результати ретроспективних досліджень дорослих жінок і чоловіків, спрямовані на вивчення зв'язку між неоптимальним вихованням у сім'ї та негативними особистісними характеристиками дитини, показали, що менш позитивний виховний вплив дорослих різних поколінь у сім'ї пов'язаний із депресією чи негативними особистісними характеристиками дітей [2, с. 31–36; 1, с. 83–96].

У межах розглянутих підходів увагу фахівців передусім привертають явища *спотворювального впливу* неусвідомлених детермінант на поведінку молодої людини, а також явища «негативного» психологічного наслідування. Аналіз матеріалів, у яких розглядаються проблеми взаємин різних поколінь у сім'ї показує також, що вони швидше поставлені, сформульовані, ніж досліджені та вирішені. Зв'язок між поколіннями, спадкоємність досвіду мають найважливіше значення, хоча й не завжди усвідомлюються самими членами сім'ї — батьками, дітьми й онуками.

Загалом, результати вже виконаних досліджень допомагають краще зрозуміти *динаміку відносин між поколіннями* та показують, що виховання, яке передається від покоління до покоління, буває менш ніж оптимальним, і, на жаль, досить часто не сприяє повноцінному розвитку та соціалізації дітей, а також створенню психологічного комфорту людей старшого покоління.

Особистісні фактори, сімейні відносини та виховання між і всередині поколінь

Нині з'явилися результати досліджень, у яких зроблено спроби подолання названих вище недоліків. У них особлива увага приділяється *узгодженості* як позитивних, так і негативних *батьківських рис між поколіннями та всередині них*, а також таким важливим психологічним параметрам, що передаються від покоління до покоління, як психологічний добробут членів сім'ї, можливості довготривалої взаємодії поколінь і батьківські характеристики, що впливають на соціалізацію особистості в кількох поколіннях [21, с. 136–151].

Розглянемо їх більш докладно.

1. Вивчення *зв'язку між поколіннями психологічного благополуччя членів сім'ї* свідчить, що психологічне благополуччя дітей пов'язане з наявністю батьківської підтримки (під час вивчення трьох поколінь

сімей) і можливістю передбачення стосунків у парі «дорослий — дитина» [19]. У ряді кроскультурних досліджень виявлено зв'язок між *виховними впливами, що здійснюються людьми різних поколінь у сім'ї, і позитивними особистісними факторами*. Наприклад, у сім'ях, де між дорослими та дітьми існують позитивні відносини та прихильність, у дітей спостерігається низький рівень тривоги [20, с. 3–17], а дорослі, які характеризують своїх батьків як таких, що люблять і приймають їх, менш невротичні та більш сумлінні відносно один одного та відносно своїх дітей та онуків [12, с. 417–432].

Наведені дані дозволяють говорити про наявність зв'язку психологічного благополуччя членів сім'ї між поколіннями.

2. Результати аналізу *можливостей довготривалої взаємодії в кількох поколіннях* під час вивчення особистості, подружніх відносин і виховання у двох поколіннях (пари «мати — бабуся», що складаються з бабусь та їхніх дочок, які у свою чергу теж є матерями), дозволили провести перевірку *моделі*, що досліджує відносини між позитивними та негативними особистісними проявами членів сімей двох поколінь і вихованням із використанням таких особистісних категорій, як невротизм і совісність [15, с. 457–476]. Передбачалося, що ці дві категорії є *найважливішими змінними* щодо виховання дітей у сім'ї. У дослідженні виявлено кореляції між змінними бабусь і змінними матерів:

- суворе та поступливе виховання бабусь прямо пов'язане з відповідними стилями виховання матерів, проте ці відносини ослаблені присутністю змінних подружніх стосунків та особистісних особливостей;
- подружні стосунки бабусь негативно корелюють зі строгістю матерів;
- невротизм бабусь обернено пропорційний поступливості матерів, тоді як сумлінність бабусь прямо пропорційна поступливості матерів.

Додаткове вивчення взаємозв'язку освіти та доходу з вихованням показало, що:

- дохід матерів не корелює ні зі строгістю, ні з поступливістю;
- освіта матерів значно корелює зі строгістю, але не корелює з поступливістю.

На основі отриманих результатів автори означили *модель сумлінності*:

- сумлінність бабусь прямо пов'язана з їхніми власними подружніми стосунками та поступливістю її дочки;
- подружні стосунки є проміжною ланкою між сумлінністю бабусь і суворістю матерів;
- сумлінність та освіта матерів пов'язані зі строгістю їхнього ставлення до дітей та інших членів сім'ї.

Водночас відзначено, що все залежить від того, хто є інформатором — бабусі чи матері. Наприклад, особистісні характеристики пов'язані з подружніми стосунками в *поколінні бабусь* (більш сумлінні бабусі мали більш успішні подружні стосунки); проте, більш невротичні бабусі мають нижчу якість подружніх стосунків. У *поколінні бабусь* подружні стосунки також пов'язані з вихованням: бабусі, які мають гарні подружні стосунки, більш м'які у вихованні дітей. У *поколінні матерів* не виявлено високих показників щодо прояву суворості до своїх дітей, проте матері, які оцінювали високо рівень сумлінності (совісності), більш суворі у вихованні. Очевидно, совісні матері більш схильні до вищого рівня суворого виховання, який можна порівняти з авторитарним стилем виховання. Автори наголошують, що зв'язки між *особистісними характеристиками* та *вихованням* можуть бути обумовлені деякими проміжними факторами, такими, наприклад, як настрій чи щоденні труднощі. Це дослідження вносить доповнення до матеріалів, присвячених вивченню відносин між особистістю дорослого, подружніми стосунками та вихованням між поколіннями: чим більш сумлінна бабуся, тим більш поступливими у вихованні будуть матері (її дочки), а у бабусь, які мають гарні подружні стосунки, дочки менш суворі у вихованні.

Наведені результати показують, наскільки важливими є відносини в діаді «батьки — дитина» для багатьох матерів навіть у дорослому віці. Проте, суворе або поступливе виховання бабусь слабо пов'язані з відповідним типом виховання матерів, причому ці відносини послаблюються під час включення до дослідження змінних подружніх взаємин і особистісних характеристик. Результати подібні до отриманих раніше: батьківська строгість пов'язана між поколіннями, але зв'язки стають незначними, коли в модель вносяться інші змінні. Водночас отримані дані протилежні отриманим раніше у процесі дослідження суворого, грубого виховання, батьківського заперечення й афективності, які виявили наявність зв'язку між вихованням у двох поколіннях навіть за умови включення інших змінних. Незалежно від низки недоліків, це дослідження надає нові докази того, як особистісні

фактори та сімейні відносини пов'язані з вихованням між поколіннями. Надалі можуть бути отримані цікаві дані щодо батьків і дідусів.

3. Однією з найбільш значущих у сучасних дослідженнях постає проблема *характеристик батьків, що впливають на соціалізацію особистості* й узгодженість особистісних характеристик у кількох поколіннях. Знайдено емпіричні підтвердження того, що існує високий ступінь узгодженості всередині сімей (як попереднього покоління, так і нинішнього) і в тому, що цей ступінь зв'язку певною мірою залежить від досліджуваних, які надають інформацію про свій батьківський досвід як нині, так і в минулому. Особлива увага приділяється вивченню узгодженості батьківських характеристик між поколіннями. Батьківські характеристики розглядаються найчастіше в *чотирьох сферах*: виховання та відносини дитини; особистісних рис батьків; поведінкових рис дитини та сімейних взаємин. Особливий інтерес привертає дослідження, завданням якого стало доведення того, що за умови існування узгодженості батьківських характеристик між поколіннями, можливість її передавання наступним поколінням буде підтримана. Окрім того, узгодженість між членами однієї сім'ї може бути важливим проміжком передавання батьківських характеристик між поколіннями [11, с. 133–139]. Основними досліджуваними питаннями були такі:

- У якій із чотирьох зазначених вище сфер можна говорити про узгодженість усередині поколінь?
- У якій із чотирьох сфер можна говорити про узгодженість між двома наступними поколіннями?

Як основні змінні величини розглядалися: сфера виховання, поведінки та ставлення до дитини; сфера особистісних характеристик батьків; сфера поведінкових рис дитини та сфера сімейних взаємин. Для відповіді на питання щодо *існування узгодженості всередині поколінь* проводилася диференціація узгодженості між подружжям і узгодженості між батьками та дітьми. Отримані результати дозволили зробити низку цікавих висновків.

Насамперед вивчення *подружньої узгодженості* засвідчило, що для кожної сфери змінних узгодженість виявляється високою мірою як між бабусями та дідусями (попереднє покоління), так і між мамами й татами (нинішнє покоління).

Вивчення узгодженості між батьками та дітьми показало, що:

- між *дідусями і татами* неявно виражені або не мають

відповідності у вираженні любові, автономії, у конформістському вихованні дитини, настрої, дитячій депресії;

- між *бабусями і татами* немає узгодженості щодо автономії та конформістського виховання дитини;
- між *дідусями та матерями* конформістське виховання та відповідність не мають узгодженості або узгоджені низькою мірою;
- між *бабусями та матерями* відношення прихильності не мають узгодженості або узгоджені низькою мірою.

У всіх змінних виявлено *стійку узгодженість* між представниками попереднього та нинішнього поколінь, а також між батьками та дітьми. Виявлена неузгодженість у деяких змінних пояснюється різними для кожної статі поглядами на досліджувану проблему.

Основними результатами вивчення *узгодженості між поколіннями* були такі:

- виявлено виражену узгодженість між наступними поколіннями майже у всіх змінних усіх чотирьох сфер у тому випадку, коли батьки повідомляли про свій минулий і нинішній батьківський досвід (єдиним винятком є відношення прихильності між дідусями, бабусями та матерями: ці відношення матерів зі своїми батьками в минулому не узгоджені з виявленням прихильності матерів зі своїми дітьми (у цей час);
- думка батьків полягає в тому, що має бути високий ступінь узгодженості між попереднім і нинішнім поколіннями;
- реальна узгодженість у батьківському досвіді двох поколінь виражена не яскраво, крім деяких змінних;
- у сфері виховання поведінки та ставлення до дитини спостерігається узгодженість між попереднім і нинішнім поколіннями у відносинах «бабуся — мати» та «дідусь — батько» за параметрами «любов» і «покарання»;
- виявлено узгодженість між матерями та представниками попереднього покоління за параметрами «конформістське виховання» та «дитяча прийнятність»;
- у сфері особистісних батьківських рис, особливо в сенсі батьківської депресії, існує узгодженість між наступними поколіннями;

- у сфері рис дитини виявлено невідповідність між поколіннями;
- у сфері сімейних відносин пункти «конфліктний клімат у сім'ї» та, зокрема, «зовнішня культурна орієнтація» показують узгодженість між поколіннями.

Отже, узгодженість між поколіннями проявляється і батьківських характеристиках стосовно таких змінних, як: «вираження любові», «покарання», «автономія», «конформістичне виховання», «дитяча прийнятність», «стресове виховання дитини», «батьківська депресія», «порядок», «конфліктний клімат у сім'ї» та «зовнішня культурна орієнтація».

Загалом дослідження, що вивчають узгодженість батьківських рис між і всередині поколінь, переконливо свідчать про те, що:

по-перше, узгодженість батьківських характеристик усередині сімей нинішнього та попереднього поколінь існує не тільки між мамами (бабусями) і татами (дідусями), а також між бабусями, дідусями та їхніми дітьми;

по-друге, узгодженість між двома наступними поколіннями існує, але сила відносин залежить від досліджуваних, які характеризували батьківські риси минулого та нинішнього поколінь. У тому випадку, коли батьки виступали як досліджувані в обох поколіннях, спостерігаються міцні взаємини. Спогади про батьківський досвід у минулому (старше покоління — дідусі та бабусі) й оцінка свого власного батьківського досвіду в теперішньому (батьки) показують наявність слабших стосунків. Однак багато результатів є стабільними, незалежними від того, хто надавав інформацію. До них належать оцінка вираження любові, покарань, батьківської депресії, конфліктного клімату в сім'ї та її зовнішньої культурної орієнтації.

Важливо підкреслити, що *позитивна спрямованість* цих параметрів, яка передається від покоління до покоління, є найбільш значущою для повноцінної *соціалізації дитини*. Водночас їхня негативна спрямованість неминуче призводить до формування багатьох особистісних проблем та асоціальної поведінки дітей, що надалі позначається на відносинах між поколіннями.

Загальне пояснення розглянутих вище результатів досліджень і висновків щодо зв'язку особистісних факторів, сімейних відносин та виховання між і всередині поколінь можна дати на основі *двох теорій*:

- *соціального навчання*, у якій стверджується, що, стаючи батьками, діти можуть імітувати або моделювати поведінку своїх батьків

і прабатьків через навчання в процесі спостереження або подальшого досвіду;

- *прихильності*, яка передбачає, що люди конструюють у собі уявлення чи робочу модель, ґрунтуючись лише на рівні чутливості, заперечення й амбівалентності, які були проявлені щодо них у дитинстві дорослими членами їхньої сім'ї. Це внутрішнє уявлення, своєю чергою, може бути пов'язане з рівнем ставлення батьків до своїх дітей, а дітей до батьків, бабусь і дідусів.

Висновки

Здійснена психологічна характеристика головних проблем, пов'язаних із міжпоколінною взаємодією в сім'ї, засвідчує, що не тільки в минулому, а й у сучасному *образ людини старшого покоління* тісно пов'язаний із категорією життєвого досвіду, його поступовим накопиченням у вигляді звичаїв, традицій, спадкоємності поколінь, спадщини та передання молодим людям [23, с. 240–269]. Водночас, стрімкі темпи розвитку сучасного суспільства часто призводять до того, що знання та досвід старшого покоління не завжди знаходять застосування в силу змінення умов, обставин і законів, які призводить до багатьох складнощів у відносинах між поколіннями. У цій ситуації важливо зрозуміти, що тільки зустрічний рух старшого та молодших поколінь один до одного може дозволити налагодити змістовний діалог поколінь, а також взаєморозуміння в міжпоколінній взаємодії й уникнути проблем і конфліктів.

Список використаної літератури

1. Belsky J. The determinants of parenting. *Child Development*, 1984, № 55. P. 83–96.
2. Belsky J. Psychological maltreatment: definitional limitations and unstated Assumption. *Developmental and Psychopathology*, 1991, № 3. P. 31–36.
3. Берн Э. *Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры*. Санкт-Петербург : Братство, 1992.
4. Burgess R. L., Youngblade L. M. Social incompetence and the intergenerational transmission of abusive parental practices. G. T. Hotaling, D. Finkelhor, J. T. Kirkpatrick, M. A. Straus (Eds.). *Famili abuse and its consequences: New directions In research*. Beverly Hills, CA : Sage, 1988. P. 38–60.

5. Caspi A., Elder G.H.J. Emergent family patterns: The intergenerational construction of problem behaviour and relationships. R.Hinde & J.Stevenson-Hinde (Eds.). *Relationships within families*. Oxford, UK : Oxford University Press, 1988. P.218–240.
6. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. *Психология и психотерапия семьи*. Санкт-Петербург : Питер, 1999.
7. Filipczuk H. *Rodzina a rozwój psychiczny dziecka*. Warszawa : Nasza Księgarnia, 1981.
8. Хьелл Л., Зиглер Д. *Теории личности*. Санкт-Петербург : Питер Пресс, 1997.
9. Kocik L. *Wzory małżeństwa i rodziny*. Kraków : Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, 2002.
10. Крайг Г. *Психология развития*. Санкт-Петербург : Питер, 2002.
11. Lanz M., Scabini E., Vermulst A., Gerris J.R.M. Congruence on child rearing in families with early middle adolescent children. *International Journal of Behavioral Development*, 2001, №25. P.133–139.
12. McCrae R.R., Costa P.T. Recalled parent-child relations and adult personality. *Journal of Personality*, 1988, №56. P.417–432.
13. Мид М. *Культура и мир детства*. Москва : Наука, 1988.
14. Mead M. *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa : Naukowe PWN, 2000.
15. Olsen S.F., Martin P., Halverson C.F. Personality, Marital Relationships, and Parenting in Two Generations of Mothers. *International Journal of Behavioural Development*, 1999, №23 (2). P.457–476.
16. Пезешкиан Н. *Позитивная семейная психотерапия: Семья как терапевт*. Москва : Смысл, 1993.
17. *Психология семейных отношений с основами семейного консультирования* / под ред. Е.Г.Силяевой. Москва : Академия, 2002.
18. *Rodzina współczesna* / red. M.Ziemska. Warszawa : Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, 2001.
19. Rossi A.S., Rossi P.H. *Of human bonding*. New York : Aldine de Gruyter, 1990.

20. Scott W. A., Scott R. Family relationships and childrens personality: A cross-cultural, cross-source comparison. *British Journal of Social Psychology*, 1991, № 30. P. 1–20.
21. Сенько Т.В. *Психология взаимодействия: Часть третья: Личность в семейном социуме* : учеб. пособ. Минск : Карандашев, 2000.
22. Сенько Т.В. *Психология взаимодействия: Часть седьмая: Межпоколенное семейное взаимодействие*. Бельско-Бяла, 2013.
23. Сенько Т.В. Подготовка студентов-психологов к анализу социальных ролей в межпоколенном взаимодействии. *Актуальні проблеми психології у закладах освіти* : зб. наук. праць. Вип. 10 / наук. ред. Н. М. Токарева, Ю. М. Карандашев, Т. В. Сенько. Гол. ред. Н. М. Токарева. Кривий Ріг, 2020. С. 240–269.
24. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Антропологический принцип в психологии развития. *Вопросы психологии*, 1998, № 6. С. 3–17.
25. Токарева Н. М., Коллі-Шамне А. В., Макаренко Н. М. Міжкультурні особливості репрезентації концепту «старість» у мовній картині сучасного світу. «*Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*» : зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Серія «Психологія». Переяслав-Хмельницький, 2021. Вип. 30 (1). С. 224–248. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2021-29-1-224-248>
26. Токарева Н. М. Архітектоніка образу старості в уявленні респондентів періоду дорослості. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія «Психологія»*. Том 32 (71) № 5, 2021. С. 148–154. <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2021.5/25>
27. Юнг К. Аналитическая психология. *История зарубежной психологии. Тексты* / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. Москва : Изд-во МГУ, 1986. С. 158–170.

References

1. Belsky, J. (1984). The determinants of parenting. *Child Development*, 55. P. 83–96.

2. Belsky, J. (1991). Psychological maltreatment: definitional limitations and unstated Assumption. *Developmental and Psychopathology*, 3. P. 31–36.
3. Bern, E. (1992). Iгры, v kotorye igraut lyudi. Lyudi, kotorye igraut v igrы [Games People Play. People who play games]. Sankt-Peterburg : Bratstvo. [in Russian]
4. Burgess, R. L., & Youngblade, L. M. (1988). Social incompetence and the intergenerational transmission of abusive perental practices. G. T. Hotaling, D. Finkelhor, J. T. Kirkpatrick, M. A. Straus (Eds.). *Famili abuse and its consequences: New directions In research*. Beverly Hills, CA : Sage. P. 38–60.
5. Caspi, A., & Elder, G. H. J. (1988). Emergent family patterns: The intergenerational construction of problem behaviour and relationships. R. Hinde & J. Stevenson-Hinde (Eds.). *Relationships within families*. Oxford, UK : Oxford University Press. P. 218–240.
6. Ejdemiller, E. G., & Yustickis, V. V. (1999). Psihologiya i psihoterapiya sem'I [Psychology and psychotherapy of the family]. Sankt-Peterburg : Piter. [in Russian]
7. Filipczuk, H. (1981). *Rodzina a rozwój psychiczny dziecka*. Warszawa : Nasza Księgarnia.
8. H'ell, L., Zigler, D. (1997). Teorii lichnosti [Theories of personality]. Sankt-Peterburg : Piter Press. [in Russian]
9. Kocik, L. (2002). *Wzory małżeństwa i rodziny*. Kraków : Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne.
10. Krajg, G. (2002). Psihologiya razvitiya [Psychology of development]. Sankt-Peterburg : Piter. [in Russian]
11. Lanz, M., Scabini, E., Vermulst, A., & Gerris, J. R. M. (2001). Congruence on child rearing in families with early middle adolescent children. *International Journal of Behavioral Development*, 25. P. 133–139.
12. McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1988). Recalled parent-child relations and adult personality. *Journal of Personality*, 56. P. 417–432.
13. Mid, M. (1988). Kul'tura i mir detstva [Culture and the world of childhood]. Moskva : Nauka. [in Russian]
14. Mead, M. (2000). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa : Naukowe PWN.

15. Olsen, S.F., Martin, P., & Halverson, C.F. (1999). Personality, Marital Relationships, and Parenting in Two Generations of Mothers. *International Journal of Behavioural Development*, 23 (2). P. 457–476.
16. Pezeshkian, N. (1993). Pozitivnaya semejnyaya psihoterapiya: Sem'ya kak terapevt [Positive family psychotherapy: Family as a therapist]. Moskva : Smysl. [in Russian]
17. *Psihologiya semejnyh otnoshenij s osnovami semejnego konsul'tirovaniya* (2002) [Psychology of family relations with the basics of family counseling] / pod red. E. G. Silyaevoj. Moskva : Akademiya. [in Russian]
18. *Rodzina wspólczesna* (2001) / red. M. Ziemska. Warszawa : Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego.
19. Rossi, A. S., & Rossi, P. H. (1990). *Of human bonding*. New York : Aldine de Gruyter.
20. Scott, W. A., & Scott, R. (1991). Family relationships and childrens personality: A cross-cultural, cross-source comparison. *British Journal of Social Psychology*, 30. P. 1–20.
21. Sen'ko, T. V. (2000). Psikhologiya vzaimodeystviya: Chast' tret'ya: Lichnost' v semeynom sotsiume [Psychology of interaction: Part three: Personality in family society] : ucheb. posob. Minsk : Karandashev. [in Russian]
22. Sen'ko, T. V. (2013). Psikhologiya vzaimodeystviya: Chast' sed'maya: Mezhpokolennoye semeynoye vzaimodeystviye [Psychology of interaction: Part seven: Intergenerational family interaction]. Bel'sko-Byala. [in Russian]
23. Sen'ko, T. V. (2020). Podgotovka studentov-psykholohov k analyzu sotsyal'nykh roley v mezhpokolennom vzaymodeystvyy [Preparation of psychology students for the analysis of social roles in intergenerational interaction]. *Aktual'ni problemy psykholohiyi u zakladakh osvity* : zb. nauk. prats'. Vyp. 10/ nauk. red. N. M. Tokareva, YU. M. Karandashev, T. V. Sen'ko. Hol. red. N. M. Tokareva. Kryvyy Rih. S. 240–269. [in Russian]
24. Slobodchikov, V. I., & Isayev, Ye. I. (1998). Antropologicheskij printsip v psikhologii razvitiya [Anthropological principle in developmental psychology]. *Voprosy psikhologiyi*, 6. S. 3–17. [in Russian]
25. Tokareva, N. M., Kolli-Shamne, A. V., & Makarenko, N. M. (2021). Mizhkul'turni osoblyvosti reprezentatsiyi kontseptu "starist'" u movniy

- kartyni suchasnoho svitu [Cross-cultural features of the representation of the concept “old age” in the linguistic picture of the modern world]. *“Psycholinguistics. Psykholinhvistyka. Psykholinhvistyka”* : zb.nauk. prats’ DVNZ “Pereyaslav-Khmel’nyts’kyy derzhavnyy pedahohichnyy universytet imeni Hryhoriya Skovorody”. Seriya “Psykholojiya”. Pereyaslav-Khmel’nyts’kyy. Vyp. 30 (1). S. 224–248. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2021-29-1-224-248> [in Ukrainian]
26. Tokareva, N. M. (2021). Arkhitektonika obrazu starosti v uyavlenni respondentiv periodu doroslости [Architecture of the image of old age in the perception of respondents of the period of adulthood]. *Vcheni zapysky Tavriys’koho natsional’noho universytetu imeni V. I. Vernads’koho. Seriya “Psykholojiya”*. Tom 32 (71) № 5. S. 148–154. <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2021.5/25> [in Ukrainian]
27. Yung, K. (1986). Analiticheskaya psikhologiya. Istoriya zarubezhnoy psikhologii. Teksty [Analytical psychology. History of foreign psychology. Texts] / pod red. P. Y. Gal’perina, A. N. Zhdan. Moskva : Izd-vo MGU. S. 158–170. [in Russian]

T. V. Senko

Psychological characteristics of intergenerational between generations among families

Abstract. The article comprehensively considers the problems of interaction between generations in the family. The author emphasizes that it is especially important today to create conditions for the intergenerational transmission of culture, which would include the flow of information not only from the older generation to the younger, but also back, since the youth’s interpretation of the current situation and cultural heritage undoubtedly affects the older generation. The concept of succession of generations is defined, an analysis of psychological studies of relations between generations is given, personal factors, family relations and education between and within generations are characterized.

Key words: interaction, intergenerational interaction, younger generation, older generation, personal factors, family relations, upbringing.

Сенько Тетяна Володимирівна,

доктор психологічних наук, професор

Університет Яна Кохановського в Кельцях, Польща

(Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach)

tv-senko@gmx.net

Розділ VI
Прикладні
аспекти застосування
психологічних знань

УДК 159.9

Розробка профорієнтаційного виховного заходу на тему «Світ професій в історичній ретроспективі»

Дрібас С. А.

Анотація. У статті представлено практичні аспекти в роботі з профорієнтаційного напрямку. Висвітлені матеріали будуть корисними для вчителів, що працюють зі старшокласниками. Надано практичні рекомендації щодо пояснення теми профорієнтації в розрізі міжпредметного зв'язку з історією та психологією. Окреслено практичний аспект розвитку критичного мислення школярів через формат групової роботи. Надано техніки для роботи з просторовим мисленням і навичками аналізу історичних подій. Представлено зв'язок між різними професіями та зміною історичних подій у процесі побудови людського суспільства. Розкрито ідею профорієнтаційної роботи у форматі практичної розробки виховного заходу для учнів старших класів.

Ключові слова: профорієнтація, критичне мислення, історичні епохи, професійне визначення.

Профорієнтаційна діяльність учителя в школі є одним із важливих компонентів освітнього процесу, оскільки вона допомагає учням зрозуміти свої здібності й інтереси, а також вибрати професію, яка буде їм до вподоби та дозволить реалізувати свій внутрішній потенціал. Однією з головних ролей учителя в профорієнтаційній діяльності є допомога учням зрозуміти свої здібності й інтереси. Для цього вчителю необхідно проводити індивідуальну роботу з кожним учнем, вивчати його навчальні успіхи, зацікавленість у предметах і позаурочних заняттях.

Другою важливою роллю вчителя є надання учням інформації про сучасні професії й актуальний ринок праці. Для цього варто використовувати різноманітні джерела інформації й урізноманітнювати форми роботи. Представлена нижче розробка виховного заходу на профорієнтаційну тематику може стати корисним надбанням у скарбниці профорієнтаційних методів сучасного вчителя.

Розробка профорієнтаційного заходу для старшокласників

Мета: формувати у школярів готовність до вибору майбутньої професії; проведення паралелей між ринком сучасних професій і зміною історичних епох у розвитку людства; визначення професійних інтересів і здібностей учнів.

Обладнання: робочі картки у форматі гугл-документів (із можливістю редагування для всіх учасників); слайди з характеристиками історичних періодів і завдань для роботи в групах.

Вікова категорія: старшокласники.

Формат проведення: zoom-зустріч із використанням групової роботи через сесійні зали.

Хід заняття

I. Вступна частина

- Знайомство школярів із питанням вибору професії з акцентом на його важливості та пріоритетності для їх вікової категорії.
- Презентація відео про ринок сучасних професій.

II. Основна частина

- **Пояснення правил групової взаємодії під час заходу** (правила роботи в сесійних залах платформи «Zoom», правила роботи у групі)

- **Оголошення суті завдань**

Сьогодні ми з вами спробуємо здійснити мандрівку в розрізі історії людства, починаючи з часі його зародження та зазираючи в його майбутнє. Кожна група буде мати можливість пережити трансформацію від племінних порядків первісних людей до уявних людей майбутнього.

У всіх груп будуть ідентичні завдання:

- 1) Придумати назву своїй групі (племені, країні, планеті).
 - 2) Визначити цінності вашої групи на певному історичному етапі.
 - 3) Оформити короткий спіч (на 3 хв.) про життя ваших людей у конкретний історичний період.
 - 4) Скласти перелік актуальних і потрібних професій для цього вікового періоду.
- **Робота в групах**

ПЕРІОД № 1. ПЕРВІСНЕ СУСПІЛЬСТВО

Задачі: виживання, задоволення базових потреб, безпека.

Стратегії: інстинкти, об'єднання у групи, свідомість, прагнення йти за сильним лідером.

Цінності: виживання, їжа, безпека, традиції, ритуали, племінні зв'язки.

Мотивація: первинні потреби, вірність вождю, інтереси групи вищі за індивідуальні, найбільше покарання — вигнання з групи (плем'я, клану тощо).

Масштаб цікавості: тільки я, сім'я, рід, плем'я.

Фокус уваги: я, свої, продовження роду.

- Презентація результатів групової роботи (виступи учнів групами)

ПЕРІОД № 2. СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ

Задача: домінування.

Стратегії: «хто сильніший, той і правий», прояв влади за рахунок приниження, або знищення інших.

Цінності: сила, особиста влада, авторитет, домінування, самовираження (як правило публічне і за рахунок інших).

Мотивація: матеріальні речі, відчутні задоволення, влада, сила, могутність, можливість продемонструвати свою перевагу, заборони викликають бажання їх порушувати.

Масштаб цікавості: місто, нація.

Фокус уваги: амбіції, влада.

- Презентація результатів групової роботи (виступи учнів групами)

ПЕРІОД № 3. НОВИЙ ЧАС

Задача: порядок.

Стратегії: створення єдиних правил для всіх.

Цінності: істина, закон, правила, віра, стабільність, дисципліна, мораль, відповідальність, сила волі, сильний характер.

Мотивація: визначається релігійними приписами, правилами або словами авторитета; досягнення стабільності, зрозумілість порядку речей, щастя в далекому майбутньому, почуття провини.

Масштаб цікавості: держава, корпорація, релігія.

Фокус уваги: пошук істини та служіння їй.

- Презентація результатів групової роботи (виступи учнів групами)

ПЕРІОД № 3. НОВІТНИЙ ЧАС

Задача: досягнення особистого успіху, самореалізація, розвиток.

Стратегії: пошук найбільш ефективних шляхів досягнення результату.

Цінності: можливості та найкращі рішення, технології, ефективність, результати, успіх, матеріальні блага, шик, розкіш, процвітання, соціальний статус, престиж, конкуренція, оптимізм.

Мотивація: досягнення кращої якості життя для себе та більш ефективні способи отримання результату.

Масштаб цікавості: за межами.

Фокус уваги: розвиток.

- **Презентація результатів групової роботи (виступи учнів групами)**

ПЕРІОД № 4. МАЙБУТНЄ

Задача: пошук гармонії та душевної рівноваги.

Стратегії: об'єднання з іншими людьми, прагнення до рівності.

Цінності: рівність (усіх людей і всіх поглядів без виключення), люди, емоції та почуття, життя й екологія, гармонія, духовність.

Мотивація: уникнення конкуренції та будь-яких ієрархій, досягнення рівності та гармонії, чуттєве ставлення.

Масштаб цікавості: світ Землі.

Фокус уваги: комунікація і екологія.

- **Презентація результатів групової роботи (виступи учнів групами)**

ПЕРІОД № 4. ДАЛЕКЕ МАЙБУТНЄ

Задача: інтеграція і розвиток в умовах невизначеності та постійних змін.

Стратегії: природність і пошук системності у всьому, слідування принципам, безперервний розвиток.

Цінності: інтерес, знання і компетентність, навчання і розвиток, гнучкість, природність, унікальність особистості, функціональність, системність та інтегральність у рішеннях.

Масштаб цікавості: Земля і ближній Космос.

Фокус уваги: прорив до нового.

- **Презентація результатів групової роботи (виступи учнів групами)**
- **Узагальнення результатів роботи в групах**

III. Кінцева частина. Висновки

- **Вправа «Три кроки»**

Крок 1. Складання списку своїх особистих якостей і здібностей. Наприклад, це можуть бути таланти в різних галузях, особливості характеру, навички та ін.

Крок 2. Визначення професій або напрямів, які можуть відповідати цим якостям і здібностям. Дітям можна запропонувати скласти список професій чи напрямів, які вони пов'язують зі своїми здібностями й інтересами.

Крок 3. Перевірка вибору. Дітям дається завдання проаналізувати свій список професій і зробити висновок, чи відповідають вони їхнім здібностям та інтересам.

- **Узагальнення вправи «Три кроки»**

- **Побудова формули вибору професії (Хочу-Можу-Треба)**

S. Dribas

Development of a professional orientation educational event on the topic “The world of professions in historical retrospective”

Abstract. The article presents practical aspects in career guidance work. The highlighted materials will be useful for teachers working with high school students. Practical recommendations are provided for covering the topic of career guidance in terms of interdisciplinary connection with history and psychology. The practical aspect of the development of schoolchildren's critical thinking through the format of group work is outlined. Techniques for working with spatial thinking and the skills of analyzing historical events are provided. The connection between various professions and the change of historical events in the process of building human society is presented. The idea of career guidance work in the format of practical development of an educational event for high school students is revealed.

Key words: career guidance, critical thinking, historical eras, professional definition.

Дрібас Світлана Анатоліївна,

кандидат психологічних наук

старший викладач кафедри загальної та вікової психології

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9633-2517>

dribas.sveta@gmail.com

Особливості діагностики та психологічної допомоги дітям, які переживають депресію

Когут О. О.

Анотація. Стаття присвячена аналізу депресивних розладів у дитячому віці. Констатовано, що депресивні розлади передаються генетично, набуваються в конфліктних сім'ях, формуються після переживання дитиною травматичної ситуації. З метою висвітлення важливих аспектів виникнення, діагностики та профілактики депресивних розладів використані такі методи дослідження: теоретичний аналіз наукових джерел, спостереження за пацієнтами, бесіда з дітьми, які переживають депресію, у процесі індивідуального консультування. З огляду на теоретичний аналіз та емпіричний досвід індивідуального консультування дітей, які пережили депресію, у статті виокремлено особливості діагностики депресії, засоби профілактики та психолого-фармакологічних інтервенцій. Доведено, що для вчасного надання дитині допомоги лікарі, психологи первинної ланки повинні вміти діагностувати симптоми депресії, відрізняти їх від соматичних захворювань, від манії та поведінкових розладів.

Ключові слова: депресія, психологічна травма, норадреналінова гіпотеза, антидепресанти, психічне здоров'я, депресивні епізоди, манія, поведінкові розлади, глюкокортикоїди.

Постановка проблеми

Надзвичайні стани, до яких призводять збройні конфлікти, стихійні лиха, пандемії, вплинули на формування значних і різноманітних психічних проблем. Не всі люди самостійно спроможні подолати надмірні страждання, спричинені травматичною подією. Особливо вразливою категорією осіб, яка страждає від дистресів, є діти — 5%, підлітки — 10%. Лише 20% дітей із психічними розладами, за показниками західних дослідників, вчасно отримують психологічну допомогу.

Серед важких реакцій на дистрес є депресивний розлад, який може призвести до серйозних порушень повсякденного функціонування людини. За даними ВООЗ, пережита депресія в молодому віці найсильніше впливає на якість життя дорослої людини. Депресію, яка не закінчувалася, за часів Фройда називали

меланхолією. Депресія — агресія спрямована на себе. У когнітивній психології депресія трактується як заучене безсилля та безпомічність. Відсутність якісної допомоги молоді та дітям, які переживають депресію, зумовлює формування девіантної поведінки, соціальної й академічної дезадаптації, зловживанню психоактивними речовинами, суїцидальності.

Метою нашої статті є висвітлення важливих аспектів виникнення, діагностики, профілактики депресивних розладів, надання вчасної психологічної допомоги дитині, що потерпає від депресії.

Викладення основного матеріалу дослідження

Уряд України у 2017 році затвердив документ «Концепція розвитку психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року», який є національною стратегією напряму руху. Стратегіями підтримки психічного здоров'я є:

- превентивні заходи;
- вчасне виявлення психічних захворювань на етапі первинної ланки надання медичних послуг;
- реалізація психотерапевтичної допомоги дитині;
- надання ефективних і безпечних ліків;
- доказова база надання психотерапевтичної допомоги відповідно до протоколів надання допомоги дітям із депресіями.

ВООЗ зазначає, що «психічне здоров'я є невід'ємною частиною загального здоров'я особи та впливає на те, як ми відчуваємося, думаємо та поведимося. Воно також тісно пов'язане з фізичним здоров'ям. Психічне здоров'я — це не просто відсутність страждань чи захворювань, але і почуття добробуту та задоволення собою, здатність підтримувати стосунки, відчуття змістовної продуктивності та користі у громаді, а також вміння впоратися з повсякденним життєвими стресами» [4].

За дослідженнями ВООЗ, депресія в сучасному світі займає четверте місце серед інших захворювань, які утворюють умови непрацездатності людини. Люди з депресією переживають низку симптомів, до яких належать стійкий пригнічений настрій або відсутність інтересу та відчуття задоволення впродовж принаймні двох тижнів. Люди з депресією мають значні труднощі в повсякденному функціонуванні в таких сферах життя, як особиста, родина, соціальна, освітня, професійна та інші.

Багато людей із депресією також страждають від симптомів тривоги та симптомів фізичного аспекту здоров'я, що не можуть бути пояснені. А також слід бути пильними до додаткових симптомів упродовж принаймні двох тижнів:

- брак сил, втома;
- численні постійні симптоми порушення фізичного здоров'я без явної причини;
- порушення сну або надмірний сон;
- значні зміни в апетиті або вазі (набір або втрата ваги);
- переконання в нікчемності або надмірне відчуття провини;
- знижена концентрація уваги;
- помітна ажитація або фізичне занепокоєння;
- повільніша ніж зазвичай мова або рухи;
- нерішучість, відчуття безнадії;
- думки про суїцид або відповідні дії.

Щоб правильно встановити діагноз «депресія», слід виключити порушення фізичного здоров'я, історію манії в людини, нормотипову реакцію на втрату, яка сталася нещодавно. Також, встановлюючи діагноз «депресія», важливо звернути увагу на анемію, погане харчування, гіпотиреоз, зміни настрою через вживання психоактивних речовин і побічні реакції на медикаменти. ВООЗ рекомендує виключити наявність симптомів манії протягом одного тижня: підвищений настрій та / або гнівливість; зменшення потреби у сні; підвищення активності, відчуття збільшення енергії; підвищена балакучість або швидке мовлення; імпульсивна або необачна поведінка (наприклад, зависокі фінансові витрати); прийняття важливих рішень без попереднього планування; сексуальна нерозбірливість; втрата нормального соціального гальмування, що призводить до неприйнятної поведінки; легке відволікання; нереалістично підвищена самооцінка. Якщо ж означені симптоми є, то це, ймовірно, депресивний епізод при біполярному розладі.

ВООЗ рекомендує з'ясувати в потерпілого, чи переживав він горювання впродовж останніх шести місяців. Чи наявні такі симптоми, як суїцидальне мислення, переконаність у власній нікчемності, психотичні симптоми, повільніші ніж зазвичай мовлення та рухи. Важливо розуміти чи є в людини попередня історія депресій, провести

оцінку на наявність супутніх ПНПР-розладів згідно з «Головним алгоритмом» Керівництва mhGAP. У людей із депресією вищий ризик розвитку більшості інших пріоритетних ПНПР-розладів [4].

ВООЗ пропонує два протоколи лікування депресії: 1) депресія та 2) депресивний епізод при біполярному розладі.

За протоколом роботи з депресією рекомендовано:

- 1) провести психоосвітню роботу з особою та її доглядачами;
- 2) працювати над зниженням рівня стресу та посиленням соціальної підтримки;
- 3) посилити функціонування в повсякденній діяльності та в житті спільноти;
- 4) розглянути можливість призначення антидепресантів;
- 5) пройти психологічний курс міжособистісної терапії (МОТ), когнітивно-поведінкової терапії (КПТ), поведінкової активації та консультиування за методом вирішення проблем;
- 6) регулярний подальший супровід.

Згідно із другим протоколом перед лікуванням депресивного епізоду при біполярному розладі необхідно проконсультуватися зі спеціалістом, дотримуватися порядку лікування депресії за попереднім протоколом, але не призначати антидепресанти без стабілізаторів настрою (літію, карбамазепіну або вальпроатів), оскільки антидепресанти можуть спричинити манію в людей із цим захворюванням.

Важливо пам'ятати, що психосоціальним втручанням у лікуванні депресії буде психоосвіта, як приклад, це можуть бути деякі ключові повідомлення для особи та її доглядачів. Адже часто до депресивних людей застосовується стигма з боку суспільства. Депресія — дуже поширений розлад, який може трапитися в будь-кого. Наявність депресії не означає, що людина слабка або ледача. Депресія — це не такий видимий розлад, як перелом або рана. Також існує помилкове уявлення про те, що люди з депресією з легкістю можуть контролювати свої симптоми силою волі. Проте часто вони мають нереалістично негативне ставлення до себе, свого життя та майбутнього. Їхня поточна ситуація може бути дуже складною, але депресія здатна спричинити невинуваті думки про безпорадність і нікчемність. Такі погляди зазвичай змінюються на краді з полегшенням симптомів депресії.

Поширеними для людей у стані депресії є також думки про самоушкодження або суїцид; у таких випадках їм варто поділитися

проблемою з особою, якій вони довіряють, та одразу ж звернутися за допомогою до фахівця. Якщо симптоми зберігаються або погіршуються, незважаючи на психосоціальні втручання, ВООЗ рекомендує призначення флуоксетину (але не інших селективних інгібіторів зворотного захоплення серотоніну (СІЗЗС) або трициклічних антидепресантів (ТЦА)). Антидепресанти за наявності симптомів манії можуть посилити суїцидальне мислення, особливо в підлітків і молоді. Р. Сапольські [5] зазначає, що антидепресантів недостатньо, щоб вилікувати депресію.

Щодо психосоціальних інтервенцій, то необхідно провести оцінку стресогенних чинників і спробувати зменшити інтенсивність їхнього впливу. Задля активізації діяльності необхідно сприяти відновленню попередньої соціальної мережі людини. Необхідно виявити соціальну діяльність, якою людина займалася раніше та яка в разі відновлення потенційно буде джерелом прямої або непрямої психосоціальної підтримки. Важливу роль відіграє також заохочення людини знову почати (або продовжити) займатися діяльністю, яка раніше приносила задоволення, регулярно засинати та просинатися в один і той самий час, бути якомога активнішим (-ою) фізично, регулярно їсти, незважаючи на зміни апетиту, проводити час із друзями та членами родини, брати участь у заходах, які проводяться в її спільноті, або іншій соціальній діяльності.

Слід пам'ятати, що важка форма депресії, на думку Р. Сапольські, може легко виникнути повторно. Серед важких ознак глибинної депресії науковець [5] виокремлює такі:

- ангедонія (нездатність отримувати задоволення від життя);
- почуття провини та жалю;
- самоушкодження та суїцид;
- психомоторна загальмованість;
- вегетативна симптоматика (проблема зі сном, раннє пробудження; зниження апетиту; прискорений метаболізм; підвищений тонус м'язів).

Пояснюючи механізм виникнення депресії, Р. Сапольські запроваджує норадреналінову гіпотезу. На його думку, в утворенні депресії беруть участь норадреналін, глюкокортикоїди, ферменти, які переробляють і розщеплюють норадреналін. Якщо процес переробки норадреналіну порушений, елемент накопичується в синапсі і депресія припиняється. Норадреналін учений пов'язує з ангедонією, із центром

задоволення, дофаміном. Депресія, як вважає дослідник, виникає, коли людині занадто сумно, за наявності проблем гормонів щитовидної залози, за надмірного синтезу глюкокортикоїдів, коли людина думає про щось погане. У жінок частіше зустрічається глибока депресія (наприклад, післяродова). Стрес вражає рівень дофаміна, сприяє втраті самоконтролю. Якщо в дитинстві людина пережила важкі стресові ситуації, ризик до захворювання на депресію збільшується. Якщо до 10 років пережити сильну травму — людині гарантована депресія в подальшому житті. Вона ходить по краю вивченої безпомічності. Депресія частіше передається у спадок, тож виокремлюють ген важливий для утворення депресії. Функція гена депресії регулюється глюкокортикоїдом [5].

Значні втрати та стрес, що їх люди переживають під час гуманітарних надзвичайних станів, можуть призвести до горя, страху, провини, сорому та безнадії, підвищуючи ризик розвитку помірнього / важкого депресивного розладу. Утім, ці емоції також можуть бути нормальною реакцією на жорстокість, із якою людина зіткнулася нещодавно. Розглядати можливість того, що в особі є помірний / важкий депресивний розлад, який необхідно вести, потрібно тільки в тому випадку, якщо в неї є стійкі симптоми впродовж кількох тижнів, і вони призводять до значних труднощів із виконанням повсякденної роботи [6].

Особливості депресивних розладів у дітей

ВООЗ рекомендує дітям молодше 12 років не призначати антидепресантів, підліткам у віці 12–18 років — не розглядати антидепресанти як лікування першої лінії. Спочатку варто запропонувати психосоціальні втручання. Дорослим: якщо в особі є супутнє соматичне захворювання, яке може нагадувати депресивний розлад, радять спочатку лікувати саме це захворювання. Антидепресанти рекомендовано назначати, якщо депресивний розлад не покращується після лікування супутнього соматичного захворювання. Якщо вищеозначені симптоми є реакцією на вагому втрату, також не радять призначати антидепресанти [4].

Великий депресивний розлад найпростіше діагностувати в дітей у фазі загострення хвороби. Він виникає без попередніх психічних симптомів. Часто початок є підступним, і розлад проявляється в дитини, яка перенесла труднощі, пов'язані з гіперактивністю, тривожним розладом, втратою або періодичними симптомами депресії.

Великий депресивний епізод у препубертатному віці, ймовірно, проявляється через соматичні скарги, психомоторне збудження та відповідні настрою галюцинації. Ангедонія також часто трапляється в дитячому віці, але ангедонія, як і безвихідь, психомоторна відсталість і марення частіше зустрічаються в підлітків і дорослих із депресивними епізодами, ніж у маленьких дітей. У дорослих більше проблем зі сном і апетитом. У підлітковому віці з депресивними розладами частіше спостерігається негативістська чи асоціальна поведінка, вживання алкоголю, психоактивних речовин. Підлітки у стані депресії проявляють неспокій, дратівливість, агресивність, небажання співпрацювати в сім'ї, вони не беруть активної участі в соціальній діяльності й ізолюються від однолітків, мають шкільні труднощі, не приділяють увагу особистій зовнішності, виявляють підвищену чутливість до неприйняття однолітками та в романтичних стосунках. Діти можуть легко повідомляти про свої емоції, стосунки та труднощі психосоціальних функцій. Клініцисти повинні вміти відрізнити депресивний розлад у підлітка від реакції на фрустрацію. Депресія в дітей і підлітків може починатися із тривалих розладів настрою. Розлади настрою мають тенденцію бути хронічними, якщо вони починаються рано, особливо в сім'ях, де вживають алкоголь.

Функціональні порушення, пов'язані з депресивним розладом у дитинстві, поширюються практично на всі сфери психосоціального світу дитини; на успішність і поведінку в школі, на сімейні стосунки.

У дітей із депресією виникають труднощі в когнітивній сфері: поєднання труднощів зосередження, сповільненого мислення, відсутність інтересу та мотивації, втома, сонливість, депресивні роздуми та занепокоєння. Діти та підлітки з важкими формами великого депресивного розладу можуть мати галюцинації або марення. Також спеціалісти радять відрізнити галюцинації (наприклад, голоси розмови та голос коментування), які є специфічними для шизофренії. Депресивні галюцинації зазвичай складаються з одного голосу, який розмовляє з людиною зневажливо, має часто суїцидальний зміст.

Депресивні марення дітей зосереджені на темах провини, фізичної хвороби, смерті, нігілізмі, заслуженому покаранні, особистої неадекватності, переслідування. Ці марення рідко зустрічаються в препубертатному віці, ймовірно, через когнітивну незрілість, але присутні приблизно в половини психотично депресивних підлітків. Вживання алкоголю або наркотиків може ускладнити підліткову депресію.

У дітей і підлітків стійкий депресивний розлад (дистимія) складається з пригніченого або дратівливого настрою протягом більшої частини дня, протягом принаймні одного року. У DSM-5 зазначається, що в дітей і підлітків дратівливий настрій може замінити критерій депресивного настрою для дорослих і що критерієм тривалості є не два роки, а один рік. Відповідно до діагностичних критеріїв DSM-5, два або більше з наступних симптомів повинні супроводжувати депресивний або дратівливий настрій: низька самооцінка, безнадія, поганий апетит або переїдання, безсоння або гіперсомнія, низька енергія або втома, погана концентрація або труднощі прийняття рішень. Протягом року захворювання ці симптоми не зникають більше двох місяців. Окрім того, діагностичні критерії дистимічного розладу визначають, що протягом першого року не виникає великого депресивного епізоду. Щоб відповідати діагностичним критеріям DSM-5 для стійкого депресивного розладу, дитина не повинна мати в анамнезі маніакального або гіпоманіакального епізоду. Стійкий депресивний розлад також не діагностується, якщо симптоми виникають виключно під час хронічного психотичного розладу або якщо вони є прямим впливом речовини чи загального захворювання. DSM-5 надає специфікатори для раннього початку (до 21 року) або пізнього початку (після 21 року). Дитина або підліток зі стійким депресивним розладом, можливо, мала великий депресивний епізод до розвитку стійкого депресивного розладу; однак це набагато частіше зустрічається в дитини зі стійким депресивним розладом, що продовжується більше одного року для розвитку одночасного епізоду великої депресії. У цьому випадку застосовуються обидва депресивні діагнози (подвійна депресія). Відомо, що стійкий депресивний розлад у молодості має середній вік початку. Це на кілька років раніше, ніж типовий початок великого депресивного розладу. Інколи молоді люди відповідають критеріям стійкого депресивного розладу, за винятком, якщо їх епізод не триває цілий рік або вони відчувають ремісію від симптомів більше двох місяців. Ці прояви настрою в молодості можуть передбачити додаткові епізоди розладу настрою в майбутньому [3].

Сучасні науковці припускають, що, чим триваліший, більш повторюваний і не пов'язаний із соціальним стресом епізод, тим вище ймовірність майбутнього серйозного розладу настрою. Коли незначні депресивні епізоди слідує за значною стресовою подією в житті, менше, ніж три місяці, швидше за все, це розлад адаптації.

Втрата — це стан скорботи, пов'язаний зі смертю близької людини, який супроводжується накладанням симптомів, характерних для

великого депресивного епізоду. Типові депресивні симптоми, пов'язані з важкою втратою, включають почуття смутку, безсоння, зниження апетиту та в деяких випадках втрату ваги. Скорботні діти можуть замкнутися, виглядати сумними й уникати навіть своїх улюблених занять. У DSM-5 втрата не є психічним розладом; однак неускладнена втрата є станом, який може бути в центрі клінічної уваги. Діти під час типового періоду втрати близьких також можуть відповідати критеріям великого депресивного розладу. Симптоми, які вказують на великий депресивний розлад і перевищують типову втрату, включають: інтенсивне почуття провини, пов'язане з проблемами, що не пов'язані зі смертю близької людини; стурбованість смертю, окрім думок про смерть; думки про те, щоб бути з померлою людиною; хворобливе почуття нікчемності; виражена психомоторна відсталість; тривалі важкі функціональні порушення та галюцинації, окрім тимчасового сприйняття голосу померлої людини. Тривалість тяжкої втрати різна; у дітей вона може частково залежати від наявної системи підтримки. Наприклад, дитина може відчувати себе спустошеною та покинутою, якщо їй доводиться покинути свій дім після смерті одного з батьків. Діти, які втрачають близьких, можуть відчувати почуття провини за те, що смерть могла настати через те, що вони були «поганими» або не працювали так, як очікувалося.

Діагностика та психотерапія дитячої депресії

Для діагностики дитячої депресії застосовують тестову методiku «Scale-Revised (CDRS-R)» — це інструмент із 17 пунктів, яким керує клініцист. Окремо для батьків і дитини або підлітка клініцист виставляє оцінку для кожного елемента, використовуючи інформацію як від батьків, так і від дитини. За шкалою оцінюються афективні, соматичні, когнітивні та психомоторні симптоми. Так, 40 балів є маркером помірної депресії, а 45 балів або вище — значної депресії. Тривожні симптоми та розлади часто співіснують з депресивними розладами. Особливе значення в диференційній діагностиці полягає в розрізненні ажитативного депресивного або маніакального епізодів і СДУГ, за яких спостерігається постійна надмірна активність і неспокій. Діти препубертатного віку зазвичай не виявляють класичних формзбудження при депресії, натомість спостерігається непосидючість, дратівливість, часті істерики. Іноді правильний діагноз стає очевидним лише після ремісії депресивного епізоду.

Протікання великої депресії в молодому віці залежать від тяжкості хвороби, від швидкості втручань і ступеня відповіді на втручання.

Загалом 90% молоді одужують після першого епізоду великого депресивного розладу середнього або важкого ступеня протягом 1–2 років. Чим раніше починається депресія, тим вище рецидив кількох епізодів. Діти з депресією, які живуть у сім'ях із високим рівнем хронічного конфлікту, мають більше шансів на рецидиви. Молоді люди з великою депресією мають більший ризик розвитку майбутнього біполярного розладу, порівняно з дорослими. Ризик самогубств, на які припадає близько 12% смертності підлітків, значний серед тінейджерів із депресивними розладами.

Депресію в дітей лікують за техаським проектом алгоритму лікування дітей (ТМАР). Означений протокол включає психонавчання та підтримку, втручання для молоді з легкими формами депресії, для молоді з помірною та важкою формами депресії, із порушенням з активними суїцидальними думками чи поведінкою, психозами, включає фармакотерапію, КПТ, міжособистісну терапію (ІРТ) для помірної депресії [1; 2; 6].

Ми повинні оцінити суїцидальні думки, поведінку та суїцидальний анамнез поведінки кожної дитини чи підлітка з великою депресією. Довгостроковий КПТ ефективний у лікуванні депресії та має перевагу пом'якшення суїцидальної думки. Міжособистісна психотерапія (ІРТ) зосереджена на покращенні депресії за допомогою обговорення тем про те, як вона заважає міжособистісним стосункам і спрямована на подолання цих викликів. Основні модулі PCIT — Child-Directed Interaction (CDI), взаємодія, керована батьками (PDI). Ці модулі спрямовані на зміцнення стосунків між батьками та дітьми й навчають батьків техніці позитивної гри, також надавати ефективні вказівки дитині та реагувати на руйнівну поведінку твердо, але не карально.

У комплексі депресивних розладів варто зважати також на виявлення суїцидальних сценаріїв.

Суїцидальні думки виникають у всіх вікових групах і найбільш часто в дітей і підлітків із важкими розладами настрою. Більше 12 тисяч дітей і підлітків щороку госпіталізують у Сполучених Штатах через суїцидальні загрози або поведінку. Але завершене самогубство рідко зустрічається в дітей молодшого віку. Завершені самогубства трапляються приблизно в п'ять разів частіше у підлітків-хлопців, ніж у дівчат, хоча серед них рівень спроб суїциду принаймні втричі вищий, ніж серед хлопців.

Діалектична поведінкова терапія (DBT), тривале поведінкове втручання корисні для окремих осіб або групи пацієнтів можуть зменшити суїцидальну поведінку в дорослих [2], але невідомо, як у

підлітків. Відчуття безнадії, імпульсивність, періодичне вживання психоактивних речовин та історія агресивної поведінки асоціюється з підвищеним ризиком самогубства. Вплив насильницьких дій і насильство в сім'ях призводить до широкого спектру психопатологічних симптомів. Агресивна, саморуйнівна та суїцидальна поведінка, схоже, виникає найчастіше серед молоді, яка пережила хронічний стрес у родині. Найбільш значущим сімейним фактором ризику суїцидальної поведінки є погане поводження, включає фізичне та сексуальне насильство й нехтування дитиною. Молодь, схильна до ризику суїциду, має поведінку, що включає тих, хто відчуває себе відірваним, ізольованим або відчуженим від однолітків. Сексуальна орієнтація є фактором ризику, що підвищує рівень суїцидальної поведінки від двох до шести разів серед молоді, яка ідентифікує себе як геї, лесбійки.

Висновки

Механізми виникнення депресії у світовій науці ще обговорюються дослідниками і є відкритим питанням, на яке ще шукають відповіді.

Найбільш популярною серед гіпотез, які пояснюють причини виникнення депресії, є норадреналінова гіпотеза, запропонована ендокринологом Р. Сапольські. Згідно з цією гіпотезою депресія корелює з такою хворобою, як цукровий діабет другого типу, а також передається генетично, регулюється глюкокортикоїдами.

Водночас депресія виникає внаслідок переживання сильної травматичної події, з якою людина, і зокрема дитина, самотужки не може впоратися. Щоб надати вчасно допомогу дитині, лікарі, психологи первинної ланки повинні вміти діагностувати симптоми депресії в дітей, відрізнити їх від соматичних захворювань, від манії та поведінкових розладів.

Список використаної літератури

1. Kaplan & Sadock's Synopsis of psychiatry / ed. Robert Joseph Boland, Marcia L. Verduin; consulting ed. Pedro Ruiz; editorial assistant Arya Shah. 12th edition, 2022. Wolters Kluwer, Philadelphia. 1200 p.
2. Групова міжособистісна терапія (МОТ) при депресії. URL: http://www.who.int/mental_health/mhgap/interpersonal_therapy/en
3. Здорове мислення. URL: http://www.who.int/mental_health/maternal-child/thinking_healthy/en

4. Інструменти mhGAP для громади. Програма дій із подолання прогалин у сфері психічного здоров'я ВООЗ (mhGAP). URL: <http://apps.who.int/iris>
5. Лекція Роберта Сапольські «Депресія». URL: https://www.youtube.com/watch?v=_UtA0dwGoUQ&feature=youtu.be
6. Управління проблемами Плюс. URL: http://www.who.int/mental_health/emergencies/problem_management_plus/en/

References

1. Kaplan & Sadock's *Synopsis of psychiatry* / ed. Robert Joseph Boland, Marcia L. Verduin; consulting ed. Pedro Ruiz; editorial assistant Arya Shah. 12th edition, 2022. Wolters Kluwer, Philadelphia. 1200 p.
2. Hrupova mizhosobystisna terapiya (MOT) pry depresiyi [Group Interpersonal Therapy (IPT) for Depression]. URL: http://www.who.int/mental_health/mhgap/interpersonal_therapy/en [in Ukrainian]
3. Zdorove myslennya [Thinking Healthy]. URL: http://www.who.int/mental_health/maternal-child/thinking_healthy/en [in Ukrainian]
4. Instrumenty mhGAP dlya hromady. Prohrama diy iz podolannya prohalyn u sferi psykhichnoho zdorov'ya VOOZ (mhGAP) [mhGAP tools for the community. WHO Mental Health Gaps Action Program (mhGAP)]. URL: <http://apps.who.int/iris> [in Ukrainian]
5. Lektsiia Roberta Sapolski "Depresiiia" [Robert Sapolsky's lecture "Depression"]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=_UtA0dwGoUQ&feature=youtu.be [in Ukrainian]
6. Upravlinnya problemamy Plyus [Problem Management Plus]. URL: http://www.who.int/mental_health/emergencies/problem_management_plus/en/ [in Ukrainian]

O. O. Kohut

Features of diagnostics and psychological assistance for children, who are experiencing depression

Abstract. The article is devoted to the analysis of depressive disorders in childhood. The author stated that depressive disorders are transmitted

genetically, are acquired in conflict families, and are formed after a child experiences a traumatic situation. The purpose of the article is to highlight important aspects of the diagnosis, prevention, and provision of timely psychological help to a child suffering from depression. The following research methods were used: theoretical analysis of scientific sources, observation of patients, conversation with children experiencing depression in the process of individual counseling. Based on the theoretical analysis and empirical experience of individual counseling of children who have experienced depression, the article highlights the causes of depression, features of depression diagnosis, means of prevention and psychological and pharmacological interventions. It has been proven that in order to provide timely help to a child, primary care doctors and psychologists must be able to diagnose symptoms of depression, distinguish them from somatic diseases, from mania and behavioral disorders.

Key words: depression, psychological trauma, norepinephrine hypothesis, antidepressants, mental health, depressive episodes, mania, behavioral disorders, glucocorticoids.

Когут Олександра Олександрівна,

доктор психологічних наук, доцент

доцент кафедри загальної та вікової психології

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0116-2274>

Aleksandra13-76@ukr.net

Актуальні проблеми психології в закладах освіти : зб. наук. праць.
Вип. 13 / за наук. ред. Н. М. Токаревої, Ю. М. Карандашева, Т. В. Сенько [та
ін.]; заг. ред. Н. М. Токаревої. Кривий Ріг : КДПУ, 2023. 190 с.

Наукове видання

**Актуальні
проблеми психології
в закладах освіти**

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 13

*Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
КВ № 24090-13930Р видане 19.06.2019 р.*

Підписано до друку 11.05.2023.

Формат 60 × 84 $\frac{1}{16}$. Папір офсетний. Друк офсетний.

Ум.-друк. арк. — 11,9. Наклад — 100 прим.

Адреса редакції та видавця:

Видавничий центр

Криворізького державного педагогічного університету

50086 Кривий Ріг, просп. Гагаріна, 54.

Тел.: +38 (056) 470-13-56 +38 (097) 145-93-30

E-mail: kdpu@kdpu.edu.ua k_psychology@kdpu.edu.ua

<https://journal.kdpu.edu.ua/>